Universidade do Minho
Instituto de Educação

Valdeni Terezinha Soares da Silva

Mães ou responsáveis e professores como vínculo necessário ao desenvolvimento infantil: Um estudo qualitativo sobre o (Psico) Diagnóstico como processo de intervenção em crianças com Dificuldade de Aprendizagem Específica – DAE

julho de 2014

Mães ou responsáveis e professores como vínculo necessário ao desenvolvimento infantil: Um estudo qualitativo sobre o (Psico) Diagnóstico como processo de intervenção em crianças com Dificuldade de Aprendizagem Específica – DAE

Valdeni Terezinha Soares da Silva

UMinho | 2014

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Valdeni Terezinha Soares da Silva

Mães ou responsáveis e professores como vínculo necessário ao desenvolvimento infantil: Um estudo qualitativo sobre o (Psico) Diagnóstico como processo de intervenção em crianças com Dificuldade de Aprendizagem Específica – DAE

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Ana Paula Loução Martins

julho de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: Valdeni Terezinha Soares da Silva

Endereço Eletrônico: valdenitss@gmail.com **Telefone:** (92) 8829 3332

N° do Bilhete de identidade: 302 292 021 3

Tese de Mestrado: Mães ou responsáveis e professores como vínculo necessário ao desenvolvimento infantil: Um estudo qualitativo sobre o (Psico) Diagnóstico como processo de intervenção em crianças com Dificuldade de Aprendizagem Específica – DAE.

Orientadora: Doutora Ana Paula Loução Martins

Ano de Conclusão: 2014

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30/06/2014

Assinatura: Valdeni Soares Silva

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus netos e meus grandes amores João Antônio e Arthur Zacarias que trilham o caminho do conhecimento sem dificuldades de aprendizagem para que compreendam que o tempo de fazer e aprender não se esgota.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder saúde e disposição para realizar esta pesquisa. À professora Dra. Ana Paula Loução Martins pela presença constante independente da distância oceânica que nos separou, pelas orientações brilhantes, prontidão e apoio incondicional durante toda esta caminhada. Obrigada Ana Paula por ter aceitado este trabalho, de orientar-me, que tanto prazer e aprendizado acrescentou em minha vida.

Às minhas amigas Anabela Cruz pelo apoio e confiança dispensados desde o início desta jornada; à Jaida Costa pelo companheirismo incondicional e apoio nos momentos difíceis e solitários desta pesquisa. À Maria da Consolação (Consola) pelas tantas vezes que me mostrou um caminho a seguir e por me ter prevenido que esta busca no Mestrado é um caminho solitário de estudos e pesquisa. Às minhas amigas e colegas do “Grupo da Discórdia” que compreenderam minha ausência em momentos de lazer.

À Gestora da Escola que me acolheu e autorizou a realização desta pesquisa, aos professores, funcionários, em especial aos professores participantes deste estudo pela disponibilidade e participação.

À Marina e Aline que desejam compreender o que dizem as palavras.

Às mães de Marina e Aline, que se não fosse por elas e sem elas esta pesquisa não se realizaria.

E em especial à minha família que me acompanhou e respeitou meus momentos neste percurso. Ao meu esposo Antônio Zacarias, parceiro incondicional e leitor crítico dos meus escritos, que abdicou da companhia para que eu pudesse engendrar-me nas leituras necessárias; aos meus amados filhos “únicos”, Alessandro Soares da Silva, Rossano Soares da Silva e Rossieli Soares da Silva que cedo descobriram o prazer de estudar e trilharam por caminhos de sucesso

nunca até então pensados; às minhas “filhas noras” Meglen e Marília sempre parceiras atentas e compreensivas às minhas necessidades. Obrigada a todos por acreditarem sempre que realizaria esta caminhada.

Eis aí Dr. Alessandro Soares da Silva o resultado do teu sonho e da tua confiança e persistência o dia da defesa está chegando, parte desta caminhada é consequência da tua destemida caminhada entre as letras, as palavras e a riqueza do teu saber e a insistência permanente de me ver galgar mais este passo na minha formação. Obrigada.

Ao João Antônio e ao Arthur Zacarias perdão pelas horas lúdicas imperdíveis que deixamos de estar juntos vendo desenho e comendo pipocas.

A todos àqueles e àquelas que estiveram presentes de uma forma ou de outra acompanhando a possibilidade de vir a ser deste trabalho.

Obrigada.

RESUMO

Este estudo tem por finalidade uma investigação que permita contribuir para a sistematização do psicodignóstico Interventivo como um procedimento de intervenção em crianças com dificuldades de aprendizagem específicas – DAE, e o aprofundamento do conhecimento do fenômeno da relação entre os laços afetivos eficazes entre mães e ou responsáveis e professoras e o impacto no sucesso escolar da discapacidade das crianças com DAE. O que foi proposto foi repensarmos o papel da escola, família e aluno, e em especial o aluno com dificuldades de aprendizagem específicas - DAE. Para o efeito, utilizei a metodologia qualitativa com contexto naturalista, este contexto natural é caracterizado pela utilização de diferentes testes e Urbina (2007) coloca com muita propriedade que os testes são ferramentas para o processo de avaliação e que sempre são um meio para alcançar um fim, e nunca um fim em si mesmo. Podem ser úteis ou até mesmos insubstituíveis – quando usados de forma apropriada. O estudo teve as características de estudo de casos múltiplos com metodologia descritiva, para recolher os dados utilizei entrevista semi-estruturada. Neste estudo participaram duas mães, duas alunas e um professor titular de uma Escola Pública do Distrito Sul de Manaus. Para análise dos dados utilizei a análise de conteúdo seguindo a perspectiva de Laurence Bardin. Os resultados são apresentados, numa primeira parte, por participante, sob a forma de estudo de caso individual. Numa segunda parte, já em forma de conclusão, efetuo o cruzamento e a discussão dos resultados de cada um dos estudos de caso, interpretando e analisando com base na revisão da literatura. De acordo com os resultados deste estudo, o psicodiagnóstico confirmou cientificamente as dificuldades de aprendizagem das participantes que foram reconhecidas como tal pela mãe, professor e gestora da escola. Os participantes professor e mãe concordam que o meio de ajudar a criança com DAE perpassa pelas relações sociais e participação nas atividades escolares e extra escola pela família da criança e pela metodologia de ensino mais específica do professor titular.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Psicodiagnóstico, Contexto naturalista, Metodologia Qualitativa, Escola e Família.

ABSTRACT

This research has for purpose to enable contribute to the systematization of Interventive Psychodiagnosis as an intervention procedure in children with specific learning difficulties - SLD, and a deeper understanding of the relationship between effective emotional phenomenon bonds between mothers and or guardians and teachers and the impact on academic success of children with disabilities SLD. What was proposed was rethinking about the circle: school, family and student, especially students with specific learning difficulties - SLD. The methodology that I used in this research was qualitative with naturalistic context, this natural context is characterized by the use of different tests and Urbina (2007) aptly puts that tests are tools for the evaluation process and always has means to an end and never an end in themselves. They may be useful to themselves or irreplaceable - when used appropriately. The study had the characteristics of a multiple case study with descriptive methodology to collect the data I used semi-structured interviews. Two mothers participated in this study, two students and one professor from a South Public School District of Manaus. To analyze I used the content analysis following the prospect of Laurence Bardin. The results are based in the first part, each participant in the form of individual case study. In the second part, already in a conclusion, I make the crossing line and the discussion of the results of each case studied, interpreting and analyzing based on the literature review. According to the results of this study, the psychodiagnostics scientifically confirmed the difficulties of learning in the participants who were recognized by the parent, teacher and manager of the school. Participants teachers and parents agree that the way to help the child with the SLD pervades social relations and participation in school activities and extra school by the family of the child and one teaching methodology more specific.

Key words: Specific Learning Disabilities, Psychodiagnosis, Naturalistic Context, Qualitative Methodology, School and Family.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....i

AGRADECIMENTOS.....ii

RESUMO.....iv

ABSTRACT.....v

INTRODUÇÃO.....11

FINALIDADE E PRESSUPOSTOS.....12

ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS.....13

CAPÍTULO I A FILOSOFIA INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS.....16

Educação versus educação inclusiva.....16

O processo de ensino e aprendizagem.....37

Os alunos com Necessidades Educativas Específicas Significativas – NEES.....48

CAPÍTULO II PSICODIAGNÓSTICO INTERVENTIVO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS.....64

Psicodiagnóstico.....65

Psicodiagnóstico interventivo.....71

O Psicodiagnóstico interventivo na escola.....77

Família, Escola e Aprendizagem.....83

Vínculos e suas implicações na aprendizagem.....85

CAPÍTULO III METODOLOGIA.....92

Justificativas da opção metodológica qualitativa naturalista.....92

Desenho do estudo.....105

Participantes.....106

Instrumentos de coleta de dados.....107

Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC – IV).....110

CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial.....119

Figuras Complexas de Rey.....121

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.....124

Casa – Árvore – Pessoa Técnica Projetiva de Desenho – H – T – P.....126

Entrevista.....127

Anamnese.....129

Procedimentos da Coleta de Dados.....129

Critérios de confiança.....138

Fidedignidade.....138

Procedimentos para análise dos dados.....141

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....145

O professor de Marina e Aline.....146

Entrevista lúdica com Marina e Aline.....147

Caso 1 – Marina.....154

Caso 2 – Aline.....172

Entrevista devolutiva com as mães e o professor.....190

O cruzamento e a discussão dos resultados.....194

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....221

REFERÊNCIAS.....232

ANEXOS.....247

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Problemáticas associadas às NEE.....50

Figura 2 - Tipos de necessidades educativas especiais.....52

Figura 3 - Método de estudo de caso.....103

Figura 4 – Avaliação Inicial.....108

Figura 5 – Subtestes e Índices (Escala Wechsler – Manual de Instruções para Aplicação e Avaliação.....112

Figura 6 – Figura de Rey – Modelo A.....124

Figura 7 – Desenvolvimento de um plano qualitativo.....141

Figura 8 – Desenho 1 – Marina.....152

Figura 9 – Desenho 2 – Marina.....152

Figura 10 – Desenho 1 – Aline.....153

Figura 11 – Desenho 2 – Aline.....153

Figura 12 - Informações e Percepções sobre os casos Marina e Aline.....220

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos do Psicodiagnóstico.....68

Quadro 2 – Sistema de Categorias e Subcategorias.....144

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Média esperada. Ansiedade como fator interveniente.....168

Tabela 2 - Resultados obtidos na avaliação de Marina.....168

Tabela 3 – Média esperada.....186

Tabela 4 – Avaliação escrita.....186

Tabela 5 - Resultados obtidos por Aline.....188

LISTA DE SIGLAS

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEES – Necessidades Educativas Específicas Significativas

DAE – Dificuldade de Aprendizagem Específica

DA – Dificuldade de Aprendizagem

PNEEPEI – Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

TDA/H – Déficit de Atenção e Hiperatividade

ONU – Organização das Nações Unidas

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SEESP – Secretaria de Educação Especial

EPEI – Equipe de Programação Educativa Individualizada

IDEA – Individuals with Disabilities Education Act

SNC – Sistema Nervoso Central

WISC III /IV – Escala Wechsler de Inteligência para Crianças

WIPPSI – Escala Wechsler de Inteligência

WAIS – Escala Wechsler de Inteligência para Adultos

ICV – Índice de Compreensão Verbal

IOP – Índice de Organização Perceptual

IMO – Índice de Memória Operacional

IVP – Índice de Velocidade de Processamento

QIT - Índice de Quociente Total

H.-T.-P. – Casa - Árvore – Pessoa

CPM - Matrizes Coloridas Progressivas

DKEFS - Delis – Kaplan Executive Function System

CONFIAS – Consciência Fonológica; Instrumento de Avaliação Sequencial

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CRP – Conselho Regional de Psicologia

UDIOD – Dígitos Ordem Direta

UDIODI – Dígitos Ordem Inversa

TV-Televisão

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa evidencia a necessidade de buscar refletir sobre o problema no que diz respeito à inclusão em todas as escolas regulares, que passaram a ter a responsabilidade de se adaptarem para atender todos os alunos que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem. Contudo, o sistema brasileiro de maneira geral, a educação especial e os profissionais que atuam nesta área, estão em fase de adaptações e não são claras quais são as demandas e exigências, que esse exercício exige, especificamente, os alunos com DAE, que são considerados alunos com NEE significativas de acordo com Correia (2008). Isto é, os alunos com DAE requerem dos professores e demais profissionais envolvidos no seu processo educativo, conhecimento sobre o assunto e aprimoramento das competências e formação dos docentes.

Os professores do ensino regular, ainda hoje, sentem a dificuldade em ministrar aulas com a presença de alunos com deficiências acentuadas e a falta de apoio específico para os alunos com problemas de aprendizagem. As escolas, na sua maioria, ainda não estão organizadas para responder às necessidades destes alunos.

Na educação, a inclusão é um tema que ainda gera discussões e polêmicas, no sentido de diluir o ensino especial no ensino regular sem preparação prévia e para agravar mais a situação dos alunos com DAE, Costas (2012) enfatiza, que o Decreto n.º 6. 571e a Resolução n.º4, de 02 de outubro de 2009, que prevêem o público alvo da educação especial excluíram os transtornos funcionais específicos, mesmo estando na política de 2008.

Diante de toda essa problemática as situações das dificuldades de aprendizagem chegam às clínicas de psicologia de forma estigmatizada, pelo desconhecimento das problemáticas que geram estas situações. Foi desta forma que tive os primeiros contatos, além dos conteúdos das disciplinas na Universidade. Com o advento do Mestrado a disciplina também me marcou sobremaneira e me levou a pesquisar nesta área que me motivou a buscar mais.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

De fato, a realidade é impressionante, e este trabalho com as crianças, pais e professoras foi uma marca instigante na minha profissão. Foi uma experiência que me serviu de alerta para vários fatos como as queixas das crianças com dificuldades de aprendizagem que lutam para aprender a ler, com a matemática, as reprovações, a baixa autoestima e o nível de frustração elevada.

O meu trabalho na clínica – escola da Universidade recebia muitas crianças, encaminhadas pelas escolas públicas, com problemas de aprendizagem. Confesso que à época tive muitas dificuldades em orientar meus alunos; primeiro porque a falta de teorias específicas era um entrave para a compreensão dos resultados encontrados no psicodiagnóstico interventivo e por maior que fossem as investigações de funcionamento familiar, escolar, dificilmente conseguia compreender a discapacidade da criança.

Pais e professores não sabiam como lidar com essas crianças, que critérios usar nas avaliações ou como identificar esses alunos, pais identificavam a escola como incompetente e esta, por sua vez traduzia em dificuldades familiares. Szymanski (2011) alerta que é frequente ouvir estes discursos de professores e membros da equipe escolar acerca das famílias ‘desestruturadas’, desinteressadas. Tais condições constituem-se numa explicação fácil para o insucesso escolar de algumas crianças.

Estas razões foram suficientes para despertar meu interesse neste tema para tentar responder uma pergunta que fazia e não obtinha resposta, se a relação mãe/professor fosse eficaz haveria possibilidade de a criança evoluir no seu desempenho escolar.

Para buscar respostas para a realização deste estudo tracei objetivos para delinear o trabalho e o principal seria contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento do fenômeno da relação entre os laços afetivos eficazes entre mães ou responsáveis e professoras e o impacto no sucesso escolar da discapacidade das crianças com DAE. Diante disso tornou-se importante descrever o papel da relação mães ou responsáveis e professores no desenvolvimento infantil e acadêmico a partir do psicodiagnóstico interventivo na construção do laço social e, portanto, observar o desenvolvimento dos vínculos entre mães e professores foi fundamental, em especial disponibilizando orientações a respeito dos resultados encontrados no psicodiagnóstico para contribuir na compreensão globalizada do aluno.

Realizei este estudo a partir das orientações de Martins (2006) partindo de uma visão naturalista tal como a que é proposta por Lincoln e Guba (1985), em consequência lidando com a realidade tal como se apresenta e são construídas. Preciso realçar que estas teorias são de origem internacional e não encontrei nenhum autor brasileiro que a representasse neste estudo. Tomei conhecimento desta teoria após a apresentação deste projeto à orientadora Dra. Ana Paula e identifiquei exatamente o que desejava trabalhar, sem modificar a realidade tal qual se apresentasse. E assim o foi. No percurso várias mudanças ocorreram, mas não impediram o resultado, ao contrário, concorreram para aprimorar as investigações.

ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos que seguem à Introdução. No primeiro capítulo apresento uma revisão sobre Educação versus

educação inclusiva e a trajetória da construção da educação especial a partir da Declaração de Salamanca (1994), fazendo referência à trajetória da inclusão no processo educacional a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394 /96/ 13, outros documentos passaram a ser divulgados pelo Governo Federal no intuito de normatizar a Educação Inclusiva no Brasil, oriundos de movimentos internacionais e nacionais. O presente capítulo teve a finalidade de discorrer sobre a filosofia Inclusiva no contexto da educação dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e finalizo o capítulo com as definições de alguns estudiosos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

O segundo capítulo é resultado da investigação bibliográfica que realizei para sustentar este trabalho. O foco é esclarecer sobre o Psicodiagnóstico Interventivo que é uma prática que integra simultaneamente o processo de avaliação psicológica e a intervenção terapêutica. Encontraremos neste capítulo definições sobre o psicodiagnóstico clássico e, psicodiagnóstico interventivo, sendo este último o modelo adotado por ser integrador e me permitir uma visão de conjunto acerca da complexidade das dificuldades das crianças com DAE.

A metodologia da investigação é apresentada no terceiro capítulo, que inicia com a justificação metodológica, com o uso de estudo de caso múltiplo que proporciona densas descrições da realidade a que se pretende estudar, seguido do desenho do estudo que engloba os participantes, a caracterização da amostra e os procedimentos de coleta e análise de dados.

No quarto capítulo apresento a análise dos resultados dos dados coletados sob a forma de estudos de caso múltiplo. E para melhor compreensão organizei os conteúdos dos estudos de caso em categorias de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) que facilitam a discussão e o cruzamento dos dados e as conclusões.

O quinto capítulo está em forma de conclusão que se baseia nas informações de cada um dos estudos de caso múltiplo e do psicodiagnóstico, efetuei o

cruzamento e discussão dos dados de cada categoria com base na revisão da literatura.

E, finalmente, com o conhecimento adquirido ao longo desta pesquisa apresentei as limitações do estudo e as recomendações finais.

CAPÍTULO I

A FILOSOFIA INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394 /96/ 13, outros documentos passaram a ser divulgados pelo Governo Federal no intuito de normatizar a Educação Inclusiva no Brasil, oriundos de movimentos internacionais e nacionais em prol das pessoas com deficiências. O processo de inclusão escolar integra a política educacional brasileira que está apoiada no discurso da universalização de educação básica tendo como fundamentação conferências internacionais voltadas, principalmente, para países em desenvolvimento, como no caso do Brasil. Assim, nessa linha de pensamento, o presente capítulo tem a finalidade de discorrer sobre a filosofia Inclusiva no contexto da educação dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Começo por apresentar uma revisão sobre Educação versus educação inclusiva e a trajetória da construção da educação especial a partir da Declaração de Salamanca (1994), fazendo referência à trajetória da inclusão no processo educacional e finalizo o capítulo com as definições de alguns estudiosos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Educação *Versus* Educação Inclusiva

Concepção Histórica e Conceitual de Educação

O termo Educação que tem origem latina ***E – ducere*****,** que significa ***conduzir*** (ducere) - *"colocar para fora"* o potencial do indivíduo, ao contrário de *ensinar,* que é *in+ signo,* ou seja, colocar *"signos para dentro do indivíduo";* o termo ***educare*****,** representa muitas nuances como ação de formar, instruir, guiar. Em a República, Platão diz que é necessário 50 anos para educar um homem. (Outeiral, 2000).

O educar e a educação adquirem vários sentidos como desenvolver um saber agir, socializar, libertar, instruir, informar, etc. Educação significa um processo ou soma de atos educativos encadeados e a função da formação do ser humano em vista de um fim constituído pela cooperação de várias ciências que contribuem para um ato educativo.

Ao longo de diversas épocas a filosofia, sistematicamente foi considerada e referiu-se à educação tomando-a como uma questão pertinente na sociedade humana. Toma-se, como exemplos Nicômaco de Aristóteles, De Magistro de Santo Agostinho, o Emílio de Russeau, entre outros (Novelli, 2001). A educação sempre mereceu atenção dos filósofos. Sócrates ensinava em praça pública, sua atividade era um convite ao saber.

O Grande Dicionário Sacconi (2010, p.730), define Educação como:

> Um conjunto de princípios elevados e de regras metódicas para ilustrar a razão, aperfeiçoar os sentimentos e suavizar os usos e costumes; um conjunto de normas pedagógicas que visam a formação ou desenvolvimento da capacidade física, intelectual ou moral do homem ou ao aperfeiçoamento da personalidade.

Para Skinner (1968), educação é garantir a transmissão da cultura em que vivemos e dos saberes e práticas, historicamente construídos, acumulados. Aliado ao ensino de conceitos, fatos, teorias, é necessário ensinar aos educandos habilidades importantes para lidar com o conhecimento produzido e para aprender a conhecer novos conhecimentos. Sobre a educação, Skinner (1968), já alertava que não é feita somente por aqueles que ensinam ou que aprendem, mas também por

aqueles que financiam, organizam e administram o sistema educacional, além daqueles que se dedicam à pesquisa educacional. Valendo-me de Arendt (2005):

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (p. 247)

Correia (1991, 2012), define educação como sendo um processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage.

Educação Especial - Trajetória de Construção da Educação

A escola, geralmente, é consagrada como o espaço de classificação da normalidade, mas, por outro lado é a ela, mais especialmente à pedagogia, atribuída a função de oferecer os métodos de tratamento da anormalidade ou educação especial. Contudo, as autoras Glat e Fernandes (2005) afirmam que a educação especial por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, mas vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto aos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento do alunado.

Nas instituições especializadas o trabalho era organizado em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, etc.), mas não era dada ênfase à atividade acadêmica, que não ocupava mais que uma fração do horário dos alunos (Glat, 1989). A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas e/ou sensoriais severas. O trabalho educacional era relegado a um interminável processo

de “prontidão para a alfabetização”, sem maiores perspectivas. Correia (2012, p. 23) questiona: “O que há de especial na educação especial?” E assim define: “o especial no termo educação especial como sendo um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com necessidades educativas especiais – NEES”.

Educação Especial não é, e não deve ser, educação paralela ao ensino regular, como muitos o dizem e teimam erroneamente nesta concepção. Mas como estudiosos e educadores afirmam que é um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEES (Correia, 2012)

Educação Especial e Inclusão – são duas faces de uma mesma moeda – ambas caminhando lado a lado. Correia (2012) refere que o conceito de inclusão (leia-se inclusão física, social e acadêmica), tem sido alvo de equívocos constantes, ou seja, tem sido muito maltratado, incompreendido, mutilado de tal forma, fruto de uma retórica pós-moderna, romântica, exacerbada com frases idílicas, que, no fim das contas, quem acaba por pagar a fatura é um elevado número de crianças e adolescentes com Necessidades Educativas Especiais - NEES. O autor continua a afirmar que, como resultado dessa confusão, começa-se a assistir a uma mudança de opinião cujos contornos podem vir a provocar retrocessos irreparáveis para os alunos com NEES. Correia exemplifica com um relatório elaborado por especialistas da Universidade de Cambridge, publicado pelo *Sindicato Nacional de Professores* inglês, em Maio de 2006, sugere que a inclusão (tal como está sendo entendida hoje em dia) está prejudicando muitos alunos com NEE, e a enfraquecer a educação dos alunos sem NEE, deixando os professores exaustos ao tentarem responder às necessidades severas dos alunos com NEES.

Os anos 70 representaram a institucionalização da Educação Especial no Brasil com a preocupação de que o sistema educacional público garantisse o acesso à escola às pessoas com deficiências. No entanto, este modelo não funcionou como garantia de ingresso de alunos com dificuldades de aprendizagem no sistema de

ensino. A Educação Especial funcionava como um serviço paralelo, com métodos de forte ênfase clínica e currículos próprios. As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, a maioria continuava em instituições privadas (Bueno, 1993; Fernández, 2012).

Até aqui, creio que é possível dizer que o processo de inclusão escolar se dava com o olhar voltado para casos específicos, ou seja, a inclusão, no âmbito das instituições de ensino, consistia em uma ação direcionada aos educandos que não atingiam os objetivos propostos para o nível de ensino em que estivessem inseridos**.** Correia (2012, p. 22) considera que a inclusão deve ser pensada, em primeiro lugar, em termos acadêmicos e sócio emocionais, as capacidades e as necessidades dos alunos com NEES. Kauffman (2002), citado por Correia (2012), com autoridade nesta matéria diz, “Na minha opinião, a educação especial é um aspecto essencial de um bom sistema público de educação”. Esta citação, conforme Correia serve para chamar a atenção para o papel fundamental que a educação especial deve ter na educação de alunos com NEES.

Especial

A Declaração de Salamanca (1994), diz que, “todos os alunos têm o direito de aprender juntos nas escolas das suas residências”, portanto não exclui nenhum aluno, e a Declaração traduz para o serviço público escolar mundial o direito de aprender – educação para todos.

Na visão de Kauffman (2002), citado por Correia (2012), o que deve haver de especial é a qualidade de ensino, recursos que a escola deve ter e dispor para responderem às necessidades dos alunos com NEES, com planejamento adequado e interdisciplinar para que alcance as diferentes capacidades de cada aluno.

Honnef (2012) contribui citando um item da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI de 2008, onde a

educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua, ou deveria atuar, de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Os alunos com NEE, conforme a citação são aqui representados e a partir de então passam a frequentar as classes comuns. A lei também contempla que deve haver uma articulação do atendimento educacional especializado com a proposta pedagógica do ensino comum. Esta interface antevê que o professor de educação especial deve orientar e auxiliar o professor de classe comum em relação ao aluno com dificuldades especiais. Urge pensar e agir de forma multidisciplinar, quiçá interdisciplinar para poder contemplar todas as necessidades advindas de cada aluno.

Parafraseando Correia (2012), a educação é especial porque representa ou deveria representar um sistema público capaz, não apenas de redigir leis e resoluções, mas cumpri-las à medida que as promulga. Por isso educação especial e inclusão, ambas se desenvolvem na paralela, portanto, considero importante distinguir a inclusão da integração.

Especial porque precisa lutar por um lugar entre “iguais”.

Em uma perspectiva crítica considero importante diferenciar inclusão de integração na prática escolar. Para tanto me utilizarei do recurso de uma fábula, por esta nos instigar a refletir sobre tais questões complexas.

Uma fábula

Certa vez os animais resolveram preparar seus filhos para enfrentar as dificuldades do mundo atual e, por isso, organizaram uma escola. Adotaram um

currículo prático que constava de corrida, escalada, natação e vôo. Para facilitar o ensino, todos os alunos deveriam aprender todas as matérias.

O pato, exímio em natação (melhor mesmo que o professor) conseguiu notas regulares em vôo, mas era um aluno fraco em corridas e escaladas. Para compensar esta fraqueza, ficava retido na escola todo dia, fazendo exercícios extras. De tanto treinar corrida ficou com os pés terrivelmente esfolados e, por isso não conseguiu mais nadar como antes. Entretanto, o sistema de média aritmética das notas nos vários cursos, ele conseguiu ser um aluno sofrível, e ninguém se preocupou com o caso do pobre pato.

O coelho era o melhor aluno do curso de corrida, mas sofreu tremendamente e acabou com esgotamento nervoso, de tanto tentar natação.

O esquilo subia tremendamente, conseguindo belas notas no curso de escalada, mas ficou frustrado no vôo, pois o professor obrigava a voar de baixo para cima e ele insistia em usar os seus métodos, isto é, em subir nas árvores e voar de lá para o chão. Ele teve que se esforçar tanto em natação que acabou por passar com nota mínima em escalada, saindo-se mediocremente em corrida.

A águia foi uma criança problema, severamente castigada desde o princípio do curso, porque usava métodos exclusivos dela, fosse para atravessar o rio ou subir nas árvores. No fim do ano, uma águia anormal, que tinha nadadeiras, conseguiu a melhor média em todos os cursos e foi a oradora da turma.

Os ratos e os cães de caça não entraram na escola porque a administração se recusou a incluir duas matérias que eles julgavam importantes, como escavar tocas e escolher esconderijos. Acabaram por abrir uma escola particular junto com as marmotas e, desde o princípio, conseguiram grande sucesso. (Autoria sem identificação)

Esta fábula retrata de forma fidedigna e caricaturada o modelo de educação utilizado na cultura escolar e é um convite à reflexão. Na fábula, a escola se organiza em torno da homogeneidade e universalização dos saberes,

desconsiderando as diferenças de classes, etnia, gênero e cultura, demonstrando sua despreparação para receber adequadamente seus alunos reais. Fogli, Filho e Oliveira (2008) comentam que a fábula clarifica a compreensão dos diferentes procedimentos nas perspectivas integracionistas e inclusivista e nos desafios a que estas práticas nos remetem; apesar de ambas as concepções primarem pela aceitação da diferença, partem de premissas distintas.

Na perspectiva da integração, o papel do aluno é de se adequar à estrutura vigente, aceitando as normas expostas pelo sistema; o aluno tem que se adaptar ao seu ambiente, como se "fosse culpado" de suas dificuldades, e a ele coubesse a responsabilidade e habilidade de adaptação à escola.

Mantoan (1997, p.235) citado por Fogli *et al* (2008, p. 111) demonstra a diferença entre inclusão e integração:

> A integração traz consigo a ideia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, consequentemente, ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os seguimentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social.

Conforme Fogli *et al* (2008), na perspectiva da inclusão a escola precisa estar preparada para trabalhar com as necessidades individuais dos alunos, sendo este o mesmo sujeito do currículo, entendido no sentido abrangente de tudo que acontece na escola e que afeta, direta ou indiretamente, o processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber acumulado pela humanidade.

A fábula nos mostra a preocupação em preparar os alunos para enfrentar as dificuldades do mundo atual, prático. A escola avalia que o currículo oferecido é prático e funcional, entretanto, na visão da inclusão, o currículo só é adequado se atende efetivamente aos anseios e necessidades de cada aluno. Na fábula os ratos e cães de caça, não entraram na escola porque a administração se recusou a incluir

disciplinas que eles julgavam importantes, contudo, no aspecto legal não faltam leis que garantam a entrada dos ratos e cães de caça na escola. Aqui cabe lembrar que a Lei Federal 7853 de 24 de outubro de 1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298 (20.12.99), originou a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e prevê que:

> Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa: recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta. (Exclusão Zero)

Todavia, sabemos que o processo de aceitação da diferença não acontece por leis e decretos, embora sejam de extrema importância. Mas gostaria de salientar que a lei não dá conta de atender a realidade, e as escolas aceitam os alunos por força da lei, porque é obrigada e não considera que inclusão implica transformação de relações sociais. Do ponto de vista de Glat (1989), a integração é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos. Todavia, sabemos que o processo de aceitação da diferença não acontece por leis e decretos, embora sejam de extrema importância. O importante é discutir um modelo de aprendizagem sem rótulos, classificações, levando-se em conta o potencial do aluno e como o professor lida com sua própria habilidade e a capacidade do outro. E como salienta Correia (2008), os princípios que norteiam o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais são essencialmente dois: o da integração e o da inclusão. Especiais porque precisam ser incluídos (fisicamente), ou para não serem excluídos.

Gomes (2012) lembra que há mais de meio século, Élise Freinet colocava a seguinte questão: *"Como será uma aula onde os alunos não farão, todos ao mesmo tempo, o mesmo? Como regular todo o trabalho escolar?"* Élise Freinet a seu tempo tinha consciência da obsoleta organização do trabalho escolar centrada em aulas dadas para um (inexistente) “aluno médio”.

Inclusão

Valho-me da concepção de inclusão a partir da Declaração de Salamanca, que é resultado da Conferência Mundial de Educação Especial de 1994, documento elaborado por representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, reunidos na cidade de Salamanca, Espanha, entre 07 e 10 de junho de 1994 e o caminho percorrido até este resultado. No documento elaborado pelos delegados desse encontro, lê-se: *reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino* (UNESCO, 1994).

As conferências internacionais que antecederam a Declaração de Salamanca de 1994; em 1990, em Jomtien, na Tailândia, acontece a Conferência Mundial de Educação para Todos, que renova o direito à educação para todos independente, das diferenças individuais. Em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre igualdade de oportunidades é enfatizada a responsabilidade do Estado na educação das pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo. Serra (2008, p.35), afirma que é na Declaração de Salamanca (1994), que a

> Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade. (Declaração de Salamanca, 1994: 61)

Aqui encontramos o movimento de inclusão da pessoa com necessidades especiais - NEE tomando corpo e provocando discussões importantes, porque esta Declaração propõe que governos e organizações sejam guiados pelo espírito de suas propostas e recomendações, e que cada criança possa ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Houve um movimento

mundial de legitimar as práticas de inclusão, neste caso em especial, da inclusão escolar, e examinar os efeitos causados por seus discursos na prática educativa. Serra (2008) aponta, o ano de 1996 como um marco para a educação brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Entre outras disposições, destaca-se nesta lei o enfoque até então não claramente mencionado para a Educação Especial. A partir de então, uma série de outros documentos passaram a ser divulgados pelo Governo Federal no intuito de normatizar a Educação Inclusiva no Brasil.

Não há como falar de inclusão sem falar de cidadania. O conceito de cidadania, que perpassa a inclusão na sociedade. Arendt (2005) nos mostra que a cidadania é construída de pluralidades e diversidades:

> Os conceitos políticos se baseiam na pluralidade, diversidade e limitações mútuas. Um cidadão é, por definição, um cidadão entre cidadãos de um país entre países. Seus direitos e deveres devem ser definidos e limitados, não só pelos seus companheiros cidadãos, mas também pelas fronteiras de um território. (Arendt, 2005, p. 75).

Nesse caso, a ausência de inclusão caracteriza a ausência de cidadania. Trazendo o conceito de Arendt (2005) para o contexto inclusão abordado neste trabalho, se uma criança ou adolescente é excluída da sociedade por ter NEE, a ela também é negado o direito à cidadania. Desta forma a inclusão no ensino regular de pessoas com necessidades educativas especiais se manifesta como um movimento de abrangência mundial, além fronteiras; abrangência entre pesquisadores, educadores e sociedade em geral.

Conforme Campos (2009), a inclusão faz referência ás práticas educacionais que se valem de atitudes e comportamentos que possibilitam o acesso à cidadania, não apenas às crianças excluídas, mas também aos pais que podem ser acolhidos no ambiente da escola.

A inclusão na educação pode ser considerada como uma perspectiva de humanidade e superação de limites da sociedade, como sugere Crochik, citado por Campos (2009), em sua afirmação que

> tendo em vista as dificuldades da educação existente, que não forma para a autonomia, mas para o desempenho; que não forma para a sensibilidade, mas para a não-diferenciação; que não forma para a vida, mas para o trabalho; que não forma para a pacificação das relações sociais, mas para a competição, a educação inclusiva deveria ser discutida como a possibilidade de tentarmos, ainda que com limites sociais estabelecidos, uma educação que auxilie a construção da humanidade (Crochik, 2002, p. 296)

Campos (2009) comenta que nesse aspecto a educação inclusiva pontua a aceitação da diferença, acentua o processo de um aprendizado possível e vislumbra uma cidadania possível.

Sendo assim, a educação inclusiva perpassa pelo conhecimento pedagógico a favor da inclusão e melhores estratégias de aprendizado. Por isso ela vem sendo discutida pela UNESCO (1994), e em temos internacionais por muitos países de vários continentes e incentivados a torná-la possível, ultrapassando as nações, etnias, religiões ou qualquer outro impedimento. Com o Brasil não é diferente, ainda que sua constituição social e política, em termos educacionais, sejam distintas dos outros.

A inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severa na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial (W. Stainback & S., Stainback, 1996 citado por Correia, 2008). Com isto os autores estão dizendo que a inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com necessidades educacionais específicas, suplementares na classe regular. Correia (2008) aponta várias questões em se tratando de “apoios suplementares” e “serviços adequados”, dentre as quais o tipo de recursos materiais e humanos – psicólogos, terapeutas, serviço social, fonoaudiólogos, médicos, etc. A formação de professores e a filosofia da escola

deve ser clara e possível de realizar com flexibilidade, mas que atenda as exigências de cada situação que se apresente.

Por isso Correia (2003, 2008) entende que

> Inclusão é a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado (e. g., docentes de educação especial, outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades (p. 9).

Portanto a criança deve ser vista e ou pensada como um todo, não apenas do ponto de vista acadêmico, comportamental, mas familiar e social. Não é necessário que a escola projete a culpa na família e que esta deposite toda a responsabilidade na escola. Escola e família são eixos de equilíbrio e união para o desenvolvimento da criança, contudo é importante que ambas tenham conhecimento do que se passa com a criança. “É preguiça ou ela não aprende? Eu não sei. Tenho dúvidas em que pensar”. Este é um pensamento que assola mães e professores de crianças com dificuldades não diagnosticadas. Esta fala traduz a importância de considerar a atenção voltada para o aluno pela escola, família, comunidade e o Estado.

Ao Estado cabe legislar, financiar e implantar o serviço inclusivo. À escola a responsabilidade maior e mais importante, que é a formação do professor, tanto do ensino regular, quanto da educação especial e um bom relacionamento entre ambos; à família a importante participação e os vínculos com a escola e uma boa relação entre pais e professores, não esquecendo que a Educação é para todos.

A inclusão busca refletir sobre formas diferentes de práticas escolares e relações sociais que mediatizam as práticas. Contudo, a inclusão e cidadania de um país precisa se sustentar nas leis que tornam possível a implementação, não basta apenas a vontade, mas algo que a sustente, proteja e ampare o sujeito na sua busca. Desta forma faço agora uma busca pelo Brasil e seus caminhos na inclusão.

Inclusão no Brasil

A partir deste preâmbulo farei uma revisão dos caminhos da inclusão no Brasil. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208 ressalta que o "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de, dentre outros [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - nº 9.394/96, atualizada em 8/5/2013, (BRASIL, 1996/2013), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, normatiza a Educação Especial por meio dos artigos abaixo descritos:

> **Art. 4º.** III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
>
> **Art. 58.** Entende-se por Educação Especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
>
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> **Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
>
> **III –** professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Contudo, o período que antecedeu a promulgação da atual lei, acima referida, 1980 – 1990, é a disseminação do discurso sobre inclusão educacional (Kassar, 2010, citado por Baptista, Caiado e Jesus, 2010). Na época, o discurso corrente na educação especial era o da integração, apoiado no conceito de normalização. Kassar (2010) citado por Baptista et al (2010), afirma que normalizar significava

oferecer aos “excepcionais”, termo utilizado nos documentos da época para designar a população atendida pela educação especial, condições de vida próximas às que outras pessoas recebem, ensinando-os a levar uma vida tão comum quanto possível. Essa prática, apoiada nesse discurso, foi o encaminhamento de centenas de crianças que frequentavam classes especiais para salas de ensino comum em todo o país.

Silva (2011) traz em seu artigo A*s políticas de inclusão escolar no Brasil e seus efeitos na prática educativa,* alguns dos documentos sobre inclusão escolar divulgados pelo Ministério da Educação desde o ano de 1996 até a atualidade, fazendo uma análise de como o movimento de educação inclusiva no Brasil pode ser também entendido como um “imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado” (p.27). A intenção da autora é mapear os esforços dispensados pelo Governo Federal do Brasil no que se refere ao movimento mundial de legitimar as práticas de inclusão, neste estudo, em especial, da inclusão escolar não constituem um objeto de análise.

Destaco ainda, a Resolução CNE/CEB nº 2/01 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Decreto nº 6.094/07, que dispõem sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também em 2007; e mais recentemente o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Cabe salientar que há outras publicações do Ministério da Educação – MEC, como a coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, com 10 fascículos; a “Revista Inclusão”, que conta com 08 exemplares até o momento; e a coleção “Indagações sobre Currículo”, com 05 cadernos. A análise da legislação citada permitiu perceber um deslocamento no entendimento de educação especial, bem como no público-alvo a que ela é destinada como promulga a Lei: para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996/ 2013). Já o Art. 5º, inciso I, da

Resolução CNE/CEB nº 02/01 considera a educação especial como modalidade de ensino responsável pelo atendimento dos "educandos com necessidades educacionais especiais" sendo que estes seriam aqueles que "durante o processo educacional apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares" estando, ou não, "vinculadas a uma causa orgânica específica" (BRASIL; 2001).

Segundo Garcia (in Baptista *et al,* 2010), a Política Educacional no Brasil, nos últimos anos está apoiada em discursos inclusivos, na esteira de conferências internacionais que visaram a universalização da educação básica nos países em desenvolvimento e aqui cabe citar a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990); Conferência Mundial sobre necessidades Educacionais Especiais (Salamanca, 1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999); Convenção dos Direitos das Pessoas com deficiência – ONU (Nova Iorque, 2006). A autora continua afirmando que a partir de 1990 a ideia da universalização da educação básica inclusiva ganhou força, tanto por expressar uma demanda da sociedade, como por ser quesito para a manutenção de contratos entre agências financiadoras internacionais e estados nacionais. Contudo em 1990, a UNESCO apresenta uma proposição para *"satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem",* que também ganhou força por outros organismos internacionais. O Banco Mundial (1995), por exemplo, assegurou a educação básica como estratégia primordial de redução da pobreza, por aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar os índices relacionados à saúde. Também para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 1992), ao estabelecer o binômio, cidadania e competitividade, atribuiu automaticamente, à escola básica o compromisso do acesso aos "códigos da modernidade".

Na virada do século, estas propostas ganharam maior nitidez ao serem apoiadas no conceito de inclusão. Em 1994, a UNESCO inicia a chamada para a "educação inclusiva" e a "inclusão educacional", seguida pelo Banco Mundial (2000;

s.d.) que destacou a inclusão social e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Ranson, 2001), citado por Garcia (2010) que defendeu a educação como responsável pela formação de uma subjetividade democrática, solidária e inclusiva. Garcia (2010, p.13), sintetiza afirmando que a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica e que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século.

A inclusão escolar implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções de educadores, adaptações curriculares, entre outros. É o direito à cidadania. Serra (in Santos e Paulino, 2008), se detém em três elementos fundamentais que são o *sujeito incluído, o professor e a família.* Neste tripé a autora afirma que, quanto ao sujeito incluído, é preciso refletir o que desejamos oferecer aos alunos quando pensamos em educação inclusiva; *o professor* deve ser assessorado na construção dos saberes que envolvem a educação das crianças com necessidades especiais, e por fim, *a família,* elemento indispensável no processo de inclusão de seus filhos; e ressalta que estas famílias vivem processos de exclusão social quando têm um filho deficiente ou com dificuldades de aprendizagem específicas.

Bueno (1993) e Fernández (2012) afirmam que não bastou o modelo ser pensado porque não foi garantia de ingresso de alunos com dificuldades de aprendizagem no sistema de ensino. A Educação Especial continuava a funcionar como um serviço paralelo, com métodos de forte ênfase clínica e currículos próprios. As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, a maioria continuava em instituições privadas e em muitas situações ainda continuam.

Até aqui, creio que é possível dizer que o processo de inclusão escolar se dava com o olhar voltado para casos específicos, ou seja, a inclusão, no âmbito das

instituições de ensino, consistia em uma ação direcionada aos educandos que não atingiam os objetivos propostos para o nível de ensino em que estivessem inseridos. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o processo de inclusão consiste em uma estratégia de normalização, assumida pelas instituições escolares através da implementação de aulas de apoio, com atendimento por profissionais especializados, dentro e fora da própria escola. Enfim, uma série de estratégias que visavam ao menos minimizar as dificuldades do sujeito em questão para que assim este pudesse continuar a acompanhar o grupo de estudantes.

O olhar para a escola de acordo com o pensamento de Foucault (2003), entendendo-a como uma instituição disciplinar marcada pelo pensamento moderno, é possível afirmar que seus pressupostos baseiam-se num desejo de ordenação e organização, o que pode ser aproximado daquilo que este autor chama de normalização disciplinar. A normalização disciplinar consiste em primeiro lugar, colocar um modelo, um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (Foucault, 2008, p.75). O autor continua a afirmar que na instituição escolar, de modo geral, esta normalização disciplinar se faz presente, e é por meio dessa prática que “analisa, decompõe, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações” (Idem, p.74) que é possível demarcar quem é normal e quem é anormal. Assim, tanto na escola como em outras instâncias – como as prisões, os hospitais e os asilos – é colocado em operação um conjunto de ações que buscam enquadrar “tudo aquilo que escapa da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno. [...] Não com o intuito de excluir, segregar ou aniquilar, mas de incluir, conhecer e governar” (Lockmann, 2010, p.64).

Lockmann (2010), afirma que nesta perspectiva, é possível entender que a Educação Inclusiva possibilita um exercício de aproximação e conhecimento desses

sujeitos anormais, de forma que seja possível discipliná-los, educá-los, governá-los. Essa é a lógica da escola pautada no pensamento moderno: capturar corpos tornando-os dóceis, disciplinados e produtivos. Para tanto, ela lança mão de estratégias de normalização, constituídas a partir de um conjunto de saberes que se articulam na intenção de descrever, classificar e categorizar estes indivíduos e, assim, conduzir suas condutas no sentido do bem e da ordem. Para melhor compreender o discurso da autora acima referida, tornou-se imprescindível pontuar as estratégias de normalização que percebe presentes na escola atual, é importante, situar o conceito de anormalidade seguindo os estudos que o filósofo Michel Foucault realizou sobre o tema.

No curso O Poder Psiquiátrico, ministrado no Collège de France no final do ano de 1973, início de 1974, Foucault ao fazer uma genealogia do poder psiquiátrico, aponta a escola como uma instituição importante na identificação dos sujeitos anormais. Na aula de 16 de janeiro de 1974, afirma: É no fim do século XIX que o ensino primário generalizado vai servir de filtro, e as grandes pesquisas que ocorrerão no fim do século XIX sobre a debilidade mental se desenrolarão no meio escolar, isto é, é efetivamente às escolas que se pedirão os elementos da pesquisa. É com os professores que essas pesquisas serão feitas, é sobre a natureza e as possibilidades de escolarização que as questões vão se referir [...] nos anos de 1892-1893, uma pesquisa sobre a debilidade mental, ele [o pesquisador] se dirigirá aos professores e perguntarão, para identificar os idiotas, os imbecis, os débeis, quais são as crianças que não acompanham devidamente a escola, quais são as que se fazem notar por sua turbulência e, enfim, quais as que não podem mais sequer frequentar a escola (Foucault, 2006, p.269).

É perceptível o quanto a escola ainda é consagrada como o espaço de classificação da normalidade, mas, ao mesmo tempo é a ela atribuída a função de oferecer os métodos de tratamento da anormalidade. “A terapêutica da idiotia será a própria pedagogia, uma pedagogia mais radical, [...], mas afinal uma pedagogia” (Idem, p.265). Para o estudo que aqui proponho, vou ater-me, neste momento, a abordar o conceito de indivíduo a ser corrigido por possibilitar maiores aproximações

com os sujeitos de inclusão que aponto neste estudo e na escola atual. O indivíduo a ser corrigido é bem específico dos séculos XVII e XVIII e seu contexto de referência é a própria família – tanto no exercício de seu poder interno quanto na gestão da sua economia – ou na relação desta com as instituições que lhe apóiam: a escola, a oficina, a rua, a igreja, a polícia, etc. Por ser um fenômeno corrente, apresenta a característica de ser regular na sua irregularidade, já que esta última encontra-se muito próxima da regra, tornando difícil identificá-lo. Por este motivo, este indivíduo só é tomado como sujeito a corrigir quando todas as técnicas corriqueiras de educação as quais ele é submetido fracassam. “O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível” (Foucault, 2002, p. 73).

Pela Lei 9.394/96 a partir das conexões houve um deslocamento no entendimento e nas práticas de inclusão, ou seja, as políticas que passaram a vigorar a partir do ano de 2007, apesar de não desconsiderarem ou anularem os textos anteriores, apresentam a inclusão por uma perspectiva não tão focada no indivíduo a ser corrigido, mas na comunidade escolar de maneira geral, uma vez que o enfoque passa a ser dado à prática pedagógica em si, ao currículo e seus desdobramentos. A esse respeito o Capítulo I do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no seu artigo 1º, define que o Compromisso reside na “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007a).

Neste mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que “a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2007b). Nesta perspectiva, é possível entender que os discursos de inclusão apresentados na legislação brasileira estão imersos em uma lógica governamental sustentada pelo jogo econômico do Estado neoliberal. Lopes (2009) no que se refere à inclusão escolar, afirma que “a educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma

condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações" (p.154). E estende sua explicação apresentando o argumento de que a inclusão constitui-se em um "conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteira que determinam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído" (Idem).

Correia (2012) enfatiza que a grande ênfase tem sido dada, não à procura de conhecimento, mas aos fatores de índole política, social e econômica, olvidando-se que a educação de qualidade se processa nas escolas. Continua, referindo que se a melhoria de ensino é uma prioridade, e será com base nas escolas, jamais através de um processo político baseado em premissas que se afastam dos interesses dos alunos, famílias e professores.

O conceito de inclusão vincula-se ao desejo e à necessidade de mudanças educacionais profundas. Contudo, o termo inclusão por si só não é suficiente para redimensionar o processo educacional. Para Alves (2008, p. 103) a educação inclusiva não pode ser encarada como apenas a que trata da questão de alunos com deficiência ou dos grupos vulneráveis, mas a que abrange todos os educandos, respeitando as diferenças (...) fazer o melhor para o aluno é prover todas as suas necessidades para que possa operar melhor o mundo. Martins (2012) reafirma que a escola deve apresentar-se como um local diversificado que responde às necessidades e apoia as diferenças e a aprendizagem de "todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras" *(*UNESCO, 1994, p.6). Para tanto, continua Martins, está aqui incluída uma diversidade de alunos, entre os quais, aqueles com necessidades educativas especiais (NEE), que podem, durante todo ou parte de seu percurso escolar, necessitar de um atendimento prestado pelos serviços de educação especial "destinados a responder às necessidades do aluno, com base nas suas características, e com o fim de maximizar o seu potencial" (Correia, 2008, p. 40).

Retomando a discussão sobre as políticas de inclusão, o Decreto nº 7611/11, mais recente documento do Governo Federal sobre a educação inclusiva, nomeia o público-alvo da educação especial: “para fins desse Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Ao nomear especificamente qual o público- alvo da educação especial, determina-se quem são os sujeitos a receber atendimento específico.

O Processo de Ensino e Aprendizagem

A Relação entre Educadores e Alunos para o Processo de Aprendizagem

Inserido num contexto político social de grande efervescência na Rússia pós revolução bolchevista, Vygotsky (2007) fundamentou seus estudos sobre o funcionamento intelectual humano nos pressupostos marxista então dominantes. Vygotsky (2007) tem parte de sua obra dedicada às questões escolares, por isso é importante algumas considerações feitas por ele que podem contribuir com os “problemas de aprendizagem” sob uma nova perspectiva: a das relações sociais que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem. Na leitura de Bock, Furtado e Teixeira, (2008), a aprendizagem para Vygotsky (2007), sempre inclui relações entre pessoas. A relação do indivíduo com o mundo sempre está medida pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta. Vygotsky (2007) defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa. O desenvolvimento é pensado como um processo em que está presente a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. É um processo que acontece de fora para dentro.

Para Vygotsky (2007), a escola surge como um lugar privilegiado para o desenvolvimento, pois é o espaço onde o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. O desenvolvimento - só ocorre quando situações de aprendizagem provocam – tem seu ritmo acelerado no ambiente escolar. O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura que possibilita um grande avanço no desenvolvimento da criança. O aprendizado, quando adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental, colocando em andamento processos que seriam impossíveis de acontecer (Bock *et al*., 2008, p. 142).

Bock *et al*.(2008) sintetiza, que poderíamos dizer que, para Vygotsky (2007), as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis. O indivíduo imerso em um contexto cultural tem seu desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. A matéria prima desse desenvolvimento encontra-se, fundamentalmente no mundo externo, nos instrumentos culturais construídos pela humanidade. A partir dessas concepções a escola torna-se um novo lugar – um espaço que deve privilegiar o contato social entre seus membros e torná-los mediadores da cultura. Alunos e professores devem ser parceiros nessa tarefa social. O aluno jamais pode ser visto como alguém que não aprende, possuidor de algo interno que lhe dificulta a aprendizagem.

Vygotsky e Paulo Freire, de origens diferentes, um bielo-russo e outro brasileiro têm suas obras reconhecidas como uma contribuição original e destacada ao pensamento pedagógico universal. Conforme Gadotti (2002), ambos são dialéticos e o princípio básico das duas obras é o da educação como uma prática ético política.

Autores distintos que se valem de suas teorias e experiências, mas que têm em comum a ideia da formação, desenvolvimento de habilidades, aprendizagem e mudanças o bastante para não expulsar as crianças ou abandoná-las a sua própria sorte, como diz Arendt (2005), e para tanto o ensino é fundamental no processo de aprendizagem de um aluno e quanto maiores forem seus problemas e o de seu

ambiente, maiores serão as exigências daqueles que fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem (Correia, 2012). Isto é a responsabilidade e o papel fundamental que os educadores, professores e pais têm na aprendizagem do aluno.

No pensamento de Paulo Freire, a relação sujeito-sujeito e sujeito- mundo são indissociáveis. Como ele afirma (2002, p. 68), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Paulo Freire defende a educação como ato dialógico, destacando a necessidade de uma razão dialógica comunicativa onde o ato de conhecer e de pensar estariam diretamente relacionados. O conhecimento seria um ato histórico, gnosiológico, lógico e também dialógico. Paulo Freire (1985) destaca o diálogo como a forma mais segura para a educação e a libertação de todos os homens e de todas as mulheres, opressores e oprimidos. A forma imperativa de transmissão de conhecimento, característica do modelo tradicional, só faz, segundo ele, reforçar a dominação cultural e política, impedindo a conscientização dos homens e mulheres. Acredita na arte do diálogo, na contraposição de ideias que leva a outras ideias. Em sua teoria fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal entre as pessoas envolvidas.

O desafio está colocado. O professor é figura fundamental, é o mediador dos diálogos com o conhecimento e conhecimento não prescinde aprendizagem e desenvolvimento. O educador é o eixo na construção do saber, em qualquer nível de aprendizagem e/ou social.

Variantes da Educação ou Posições do Educador

Paulo Freire (2002) critica a educação bancária, onde o professor e professora depositam conhecimentos nos alunos e alunas narrando-os e conduzindo-os à memorização mecânica dos conteúdos narrados. Em suas palavras:

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador que aliena ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educados serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca. (p. 58).

Para Freire (2002, p. 70), "A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens".

De acordo com Gadotti (2002), cabe à escola na concepção freiriana:

> Amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; cabe-lhe selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses, ser criativa e inventiva (inovar): ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, com construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo isso em favor dos excluídos. Não discriminar o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. A tecnologia contribui pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania. A escola deixará de ser "lecionadora" para ser "gestora do conhecimento". A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento. Mas para isso não basta modernizá-la. Será preciso transformá-la profundamente. (...) A escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro. Inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe. A matéria prima da escola é sua visão do futuro. (p.72)

Esses princípios de Vygotsky diferenciam-se de visões que pensam o desenvolvimento como um processo que antecede à aprendizagem, ou como um processo já completo, que a viabiliza. A partir dessas concepções Vygotsky construiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, referindo as potencialidades da criança que podem ser desenvolvidas a partir do ensino sistemático. A zona de desenvolvimento proximal entre o nível de desenvolvimento

real, que costuma determinar através da solução independente de problema pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros.

Professor

A ideia de Educação para Todos provocou um deslocamento: o enfoque que antes era dado aos programas destinados a atender diretamente os indivíduos com necessidades educativas especiais, passou a ser dado à comunidade como um todo. Mais do que atuar sobre a diferença (prática característica do poder disciplinar), investiu-se em políticas de formação continuada de professores, em subsídios teóricos para a reformulação dos currículos escolares. Esse é o entendimento de educação inclusiva que traz como propósito definir um modelo de currículo que trate de "como reformar as escolas, as práticas educativas e a formação dos professores, como fim de proporcionar uma educação de qualidade ajustada às características de todos os alunos" (Sánchez, 2005). Essas são algumas estratégias que apostam em diferentes formas de ensinar, visando capturar o maior número de indivíduos. E que, subsidiadas por diferentes campos do saber, vão desenhando as formas como devemos atuar e acabam, assim, difundindo o que chamam de educação das diferenças.

Feldemann (2009) trata o assunto afirmando que durante anos a formação de profissionais da educação manteve-se assegurada por uma preparação profissional na qual a linearidade e a homogeneidade eram garantidas pela reprodução em série do saber. Diz ainda, que esses profissionais eram "condicionados" a transmitir saberes e fazeres de modo que assegurassem às crianças e jovens condições de viver e responder de acordo com os princípios sociais determinados pelos grupos hegemônicos, ou dito de outra forma, grupos que detinham poder econômico.

No entanto, escrever sobre o que é ser professor nos dias de hoje traz inquietudes na busca de significados. Para a autora acima referida, Professor é o sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto

com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo. As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana.

Skinner (1968), dizia que só haverá ensino, quando condições antecedentes á resposta, a própria resposta e as consequências dela forem analisadas e planejadas. Essas são características do ser professor. Diz Skinner (1968):

> Os homens aprendem uns com os outros sem serem ensinados. Um homem pode ter aprendido uma vez a usar uma enxada vendo outro usá-la, mas nem por isso o lavrador foi um professor. Apenas quando a maior eficiência do aprendiz se tornou importante para o lavrador é que ele se tornou um professor e mudou seu próprio comportamento para facilitar a aprendizagem – movendo-se mais devagar ou exagerando seus movimentos de modo que pudessem ser mais facilmente imitados, repetindo alguma parte de uma ação até que fosse eficientemente copiada, reforçando bons movimentos com a enxada com sinais de aprovação, arranjando raízes de forma que pudessem ser facilmente cavadas. (p. 251)

Entretanto, hoje, nas salas de aula, há inserções de alunos com NEE no seu meio e esta é uma preocupação evidente que todas as escolas devem ter quanto à formação do quadro de professores, formação praticamente obrigatória, para que tais alunos não recebam formações educacionais inadequadas. Correia (2008), afirma que pelo menos os educadores, professores e os auxiliares / assistentes e ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam e que estratégias de ensino devem ser consideradas.

Cabe ao professor de ensino regular a responsabilidade de responder às necessidades dos alunos em risco, tendo, muitas vezes, de recorrer a um conjunto de modificações ambientais e adaptações curriculares que se coadunem com as suas características (Correia, 2008). Assim no que tange a modelos inclusivos, o

profissional da educação precisa adquirir ou aperfeiçoar sua competência e desenvolvimento profissional, uma vez que a filosofia da escola contemporânea, tal como é interpretada, altera o papel de todos os profissionais de educação.

Professor de Educação Especial

A escola não é independente do sistema de ensino, no entanto ela pode articular e interagir com autonomia como parte de um sistema que a sustenta, tomando decisões próprias relativas às particularidades de seu estabelecimento de ensino e da sua comunidade. Entretanto, mesmo outorgada por lei, a autonomia escolar é construída aos poucos e cotidianamente. Do ponto de vista cultural e educacional, encontram-se poucas experiências de construção da autonomia e do cultivo de hábitos democráticos (Ropoli, Mantoan, Santos & Machado, 2010). A democracia frequentemente proclamada, mas nem sempre vivenciada nas redes de ensino, tem no Projeto Político Pedagógico – PPP, a oportunidade de ser exercida, oportunidade esta que não pode ser perdida ou desperdiçada, para que as gestões se constituam como um passo relevante no aprendizado anunciam Gadotti e Romão (1997).

Os professores são os mestres dessa construção cotidiana na escola, organizam desde os pequenos detalhes da prática pedagógica, e por esta razão fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares, a forma de planejar; portanto é preciso valorizar e formar continuamente os gestores, professores para que possam atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade. É preciso que os professores invistam continuamente na atualização do seu conhecimento científico, para poderem lançar mão das inovações decorrentes das pesquisas mais recentes.

Apresento o Art. 13 “Das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado”, de acordo com a Resolução N. 4, de 02 de outubro de 2009:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Lavarda e Tambara (2012) analisam as atribuições acima citadas e consideram que os itens I, II e III são habitualmente realizados, mas no que tange ao

item IV, acompanhamento nas salas de aula comuns, a situação é 'outro cenário', pelo número de alunos nas salas de recursos, estas ficam prejudicadas ou não acontecem, e interfere no processo de inclusão. E para o professor da classe comum restam as perguntas do tipo: Quando ele vai aprender? Como vou avaliar esse aluno se ele não acompanha os outros? Que nota devo dar a ele no final do ano letivo?

Estas dúvidas denotam o despreparo do professor e o nível de insegurança que emergem do processo inclusivo. Para atender este aspecto do professor de "não se sentir preparado para o processo inclusivo", o Ministério de Educação – MEC através da SEESP desenvolveu programas de formação continuada de professores que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas inclusivos, para que atendam nas classes comuns de ensino. Há uma ação efetiva de desenvolvimento que objetivam a transformação.

Contudo, é preciso compreender que para haver essa transformação é necessário que haja um trabalho participativo e colaborativo entre professores do ensino regular, de professores de educação especial e outros membros da equipe e os pais ou responsáveis. O aluno com NEE não é única e exclusivamente responsabilidade do professor de educação especial, mas de uma equipe capacitada para a monitorização do seu desempenho.

Oliveira (2009, p.40), citado por Lavarda e Tambara (2012), sobre os cursos de formação continuada envolvendo a educação inclusiva diz "... *que concretamente, pouco desta formação tem se revestido na mudança do processo de ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade educacional oferecida a todos os alunos*". Com base nesta citação, torna-se possível relacionar com as preocupações e questões dos professores, que mesmo tendo capacitações, em sua maioria, continuam focando nas "incapacidades" dos alunos e na homogeneização da aprendizagem.

Além de todas as capacitações necessárias, os amparos legais, é preciso pensar em como os fatores afetivos se apresentam na relação professor – aluno e

sua influência no processo de aprendizagem. As ideias de Vygotsky (2007) se configuram em uma visão essencialmente social para o processo de aprendizagem. Em 1994 este autor destacou a importância das interações sociais e traz a ideia de *mediação* e *internalização* como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, nessa perspectiva, é a partir da inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo. Apropria-se das práticas culturalmente estabelecidas, das formas elementares de pensamento para as formas abstratas, ajudarão a controlar a realidade. Nesse sentido, Vygotsky (2007), destaca que a importância do outro vai além da construção do conhecimento, mas também da constituição do próprio sujeito e da forma de agir. Segundo afirmação do autor "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível intelectual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), depois, no interior da criança (intrapsicológica)", (p. 75).

Partindo-se desse pressuposto, o papel do outro, no caso o professor, no processo de aprendizagem torna-se fundamental. Na verdade são as experiências que o aluno vai vivenciar com as outras pessoas e em especial com o professor que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando a qualidade do objeto internalizado. Isto é, no processo de internalização estão envolvidos não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos. Martins (2012) nos traz significativa contribuição com o alerta de que é preciso que os profissionais envolvidos no processo de inclusão tenham definido precocemente uma forma de avaliação eficiente, efetiva e contínua dos alunos e da implementação e para que os objetivos sejam alcançados as inovações aplicadas devem tornar-se uma cultura na escola; ou seja, inovações pontuais poderão ter um efeito mínimo, se não forem feitos esforços para que sejam incrementados na política, e na prática do dia a dia da escola (Schaffner & Buswell, 1996).

Tassoni (2010), afirma que a relação que caracteriza o ensinar e o aprender, transcorre a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar; e a

base desta relação vincular é afetiva pois é através de uma forma de comunicação emocional que o bebê mobiliza o adulto, garantido assim os cuidados que necessita.

O vínculo é um conceito instrumental em psicologia social que assume determinada estrutura e que é manejável operacionalmente. Cito a definição de Pichon – Rivière (2000):

> O vinculo é sempre um vínculo social, mesmo sendo com uma só pessoa; através da relação com essa pessoa repete-se uma história de vínculos determinados em um grupo e em espaços determinados. Por essa razão, o vínculo se relaciona posteriormente com a noção de papel, de *status* e de comunicação. (p. 31)

Pichon – Rivière (2000) afirma que os vínculos, em qualquer situação o aparelho psíquico está implicado como um todo se comporta como uma totalidade, como uma estrutura dinâmica, que nesse momento e nesse sujeito têm valência particular. Os vínculos se estabelecem sempre em função de outros vínculos condicionados historicamente no sujeito.

Portanto, quando a criança nasce estabelece a primeira relação de objeto; que são administrados por processos de introjeção e projeção, com os quais constrói o mundo interno e suas representações de mundo externo; esses objetos vão adquirir características particulares, internas. Contudo, esse mundo interno é também constituído de características de experiências externas, que introjetadas, constituem um mundo particular, que não é o externo, mas que é o indivíduo. A partir de então, podemos compreender o que Tassoni (2010) afirma em relação à aprendizagem. A escola é um lugar, que separa (mãe/ filho) e agrega (convívio social e conhecimento). Para a criança é importante perceber, na sua origem, a importância do aprender, o prazer de saber, sem, contudo, temer as experiências internas e externas, de saber o que não sabe. Há um hiato, que precisa ser compreendido e traduzido. Para terminar o pensamento encerro este parágrafo citando mais uma vez Pichon – Rivière (2000) - Os vínculos entre o eu e os objetos internos marcam fortemente o vínculo externo (p.37).

Abordar neste item da tese sobre as questões vinculares se torna, sobremaneira importante, uma vez que ao professor é transferido pelo aluno, o simbolismo das relações afetivas entre mães e filhos. Wallon (1978) citado por Bock et al, (2008), já sustentava que é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Assim nos anos iniciais, é a partir da relação com o outro, que a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. Este papel vincular, inicialmente era detido na relação pai-mãe-filho e às vezes irmão. Contudo, no decorrer do desenvolvimento os vínculos se ampliam e a figura do professor surge com grande importância na relação ensino - aprendizagem. Fernández (2012) pondera que:

> Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar (pp. 47-52).

A aprendizagem é impregnada de afetividade, interações sociais e vinculares. A aprendizagem escolar é uma malha tecida entre os alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, tarefas, etc. e não acontece estritamente no campo da cognição. Existe uma base afetiva que permeia este saber não sabido. O professor detém o papel, o status do saber, da comunicação e o aluno internaliza através da mediação e conquista a autonomia. O professor faz parte da história individual de cada um dos alunos. O professor se torna o objeto específico e os alunos os sujeitos resultantes das relações de saber e de afeto, tanto nas classes comuns, especiais, na classe em que estiver será o simbólico das ralações primárias suas e de seus alunos.

Os alunos com Necessidades Educativas Específicas Significativas – NEES

Para fins de conceitualização, consideram-se alunos com NEES os indivíduos que apresentam condições específicas em decorrência de alterações no

desenvolvimento devido a problemas ou de origem orgânica ou funcional e/ ou *déficits* socioculturais e econômicos graves que causam problemas sensoriais, intelectuais, processológicos (processamento de informação), físicos, ou ainda emocionais, entre outras alterações no desenvolvimento (Correia, 1999, 2008).

Correia (2008, p 45), citado por Tonini (2012), em função dessas condições específicas considerou que "podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do tempo do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional".

A expressão NEE é usada em quase todos os países desenvolvidos que tratam do assunto. Ela surgiu de uma evolução nos conceitos que usavam tanto em nível social quanto educacional. Conforme Correia (2008), responde ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando igualdade de direitos, no que diz respeito a não discriminação, considerando as características intelectuais, sensoriais, físicas e socioemocionais da criança e do adolescente em idade escolar.

Brennan (1988), citado por Correia (2008), ao referir-se ao conceito de NEE, afirma que:

> Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno (p.36).

Também Correia (1997, 2003, 2008) se refere ao conceito de NEE, afirmando que ele se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também com dificuldades de aprendizagem específicas (fatores processológicos/ de processamento de informação) derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. (Figura 1).

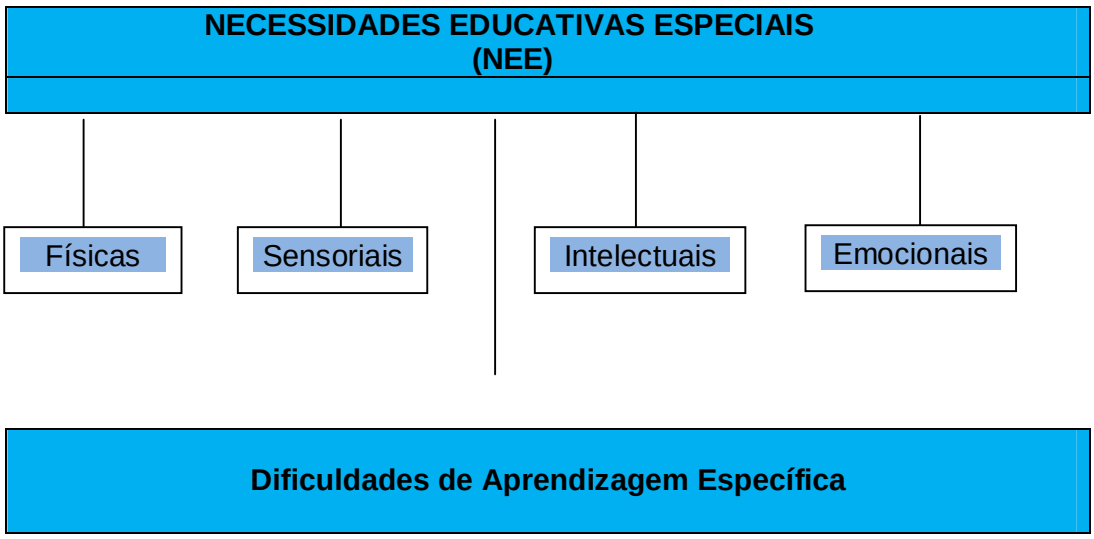


Figura 1 - Problemáticas associadas às NEE (Correia, 2008)

Por estas condições específicas entende-se:

1) *Autismo, cegueira-surdez, deficiência auditiva (impedimento auditivo), deficiência visual (impedimento visual), deficiência mental (problemas intelectuais), problemas motores graves, perturbações emocionais e do comportamento graves, dificuldades de aprendizagem específicas, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multi-deficiência e outros problemas de saúde.*

2) *As condições específicas são identificadas através de uma avaliação compreensiva, feita por uma equipe multidisciplinar, designada por equipe de programação educativa individualizada (EPEI)*

Por serviços de educação entende-se:

3) O conjunto de recursos que prestam serviços de apoio especializados, do foro acadêmico, terapêutico, psicológico, social e clínico, destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da

problemática do aluno, seja ela de foro mental, físico ou emocional e/ ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada as suas capacidades e necessidades (Correia, 1997, 2008).

Isto significa dizer que estas crianças e adolescentes não acompanham o currículo normal, sendo necessário adequações/ adaptações curriculares, e recorrer aos serviços de apoios de educação especial, conforme o quadro onde a criança ou adolescente se insere. Por isso a escola regular deve estar preparada para dar uma resposta eficaz ao aluno com NEE, durante o percurso escolar, de acordo com suas características e necessidades. É extremamente importante levar em conta outros fatores, como os recursos humanos, como o relacionamento entre professores do ensino regular e o da educação especial, a equipe de apoio prestados por outros serviços e de relevante importância a participação dos pais ou responsáveis.

Tipos de necessidades educativas especiais

Este é um grupo de alunos que, eventualmente, pode vir a experimentar insucesso escolar e por isso, atualmente, se inclui no grupo de alunos com *necessidades especiais.* Correia (2008), afirma que este grupo de crianças e adolescentes, cujas características continuam “em risco” quanto a sua realização acadêmica e social, têm maior probabilidade de vir a experimentar problemas de comportamento e de aprendizagem devido a um conjunto de fatores que muitas vezes os coloca em risco educacional. Correia (2008) as divide em dois grandes grupos, denominando-as por **NEE significativas** e **NEE ligeiras** (Figura 2).

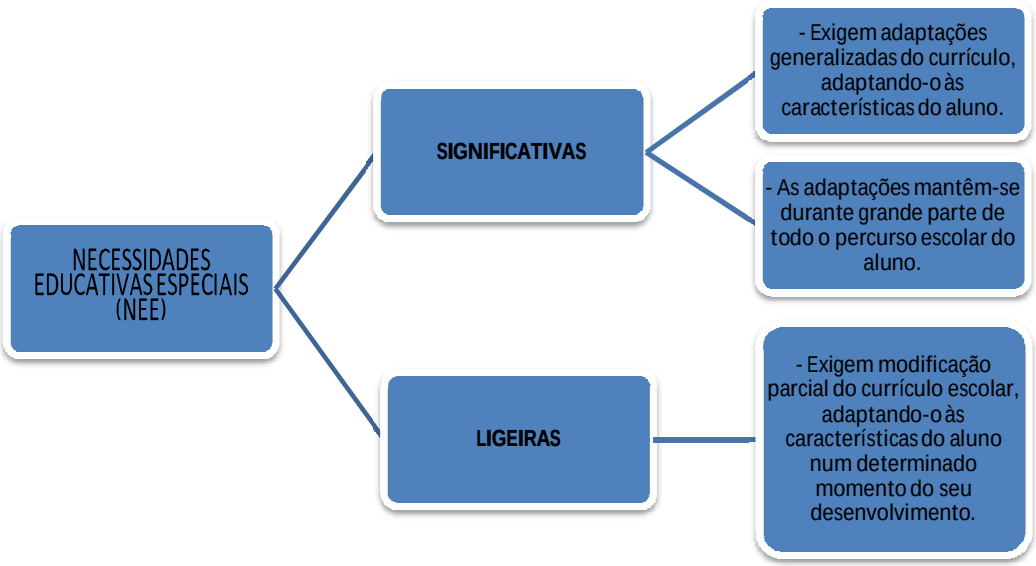

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)
SIGNIFICATIVAS
LIGEIRAS
- Exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno.
- As adaptações mantêm-se durante grande parte de todo o percurso escolar do aluno.
- Exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

Figura 2. Tipos de necessidades educativas especiais (Correia, 2008)

Por NEE significativas Correia (2008) entende que são aquelas em que a adequação / adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas acadêmicas e ou socioemocional, são objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no percurso escolar. Em 1990, o Departamento de Educação dos EUA reconheceu mais dois grupos que englobam as crianças que sofreram traumatismo craniano e as crianças com perturbações do espectro do autismo, onde se inserem as crianças com síndrome de Asperger, também crianças com Déficit de Atenção / hiperatividade, incluída no grupo “Outros Problemas de Saúde”.

Essas categorias incluem por ordem decrescente das suas prevalências, conforme Correia (2008):

- As dificuldades de aprendizagem específica – DAE – de caráter processológico (processamento de informação)

- Os problemas de comunicação

- A deficiência mental (de caráter intelectual)

- As perturbações emocionais e do comportamento (psicoses e outros comportamentos graves)

- A multideficiência

- A deficiência auditiva

- A deficiência visual

- Os problemas motores

- Outros problemas de saúde (DDAH, Sida, Diabetes, Asma, Epilepsia, etc)

- As perturbações do espectro do autismo

- A surdo-cegueira

- Os traumatismos cranianos

As NEE ligeiras são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno em determinado momento do seu percurso escolar. Podem manifestar-se como problemas de leitura, escrita, cálculo ou atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional. (Correia, 2008, p.48)

Fresquet (2003) pondera que, atualmente, a definição mais representativa do que se entende no mundo sobre dificuldades de aprendizagem, é a que foi proposta pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD),* em 1988 nos Estados Unidos:

> *Dificuldade de aprendizagem* é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se serem devidos à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto regulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprios, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades possam ocorrer concomitantemente com outras incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou como influências extrínsecas tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências (Garcia, 1998, pp 31-32).

Correia (2004) cita que até a data, pelo menos seis categorias de DA foram identificadas:

1. Auditivo–linguística. Prende-se a um problema de percepção que, frequentemente, leva o aluno a ter dificuldade na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas. Não é, portanto, um problema de acuidade auditiva (ao aluno consegue ouvir bem), mas sim de compreensão / percepção daquilo que é ouvido.

2. Visuo – espacial. Envolve características diversas como a inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essências de secundários (problemas de figura-fundo) e visualizar orientações no espaço. Assim, aqueles alunos que apresentam problemas nas relações espaciais e direcionais têm frequentemente dificuldades na leitura, começando, por exemplo, por ter problemas na leitura das letras *b* e *d* e *p* e *q* (reversões).

3. *Motora.* Aqui o aluno apresenta DA ligadas à área motora, tem problemas de coordenação global, ou fina, ou ambas, visíveis, tanto em casa quanto na escola, criando muitas vezes, problemas na escrita e no uso do teclado e do mouse de um computador.

4. *Organizacional* – este problema leva o aluno a experimentar dificuldades quanto à localização do *princípio, meio e fim* de uma tarefa. O aluno tem ainda

dificuldade em resumir e organizar informação, o que impede, com frequência, de fazer os trabalhos de casa, apresentações orais e outras tarefas escolares afins.

5. *Acadêmica.* Esta categoria é uma das mais comuns no seio das DA. Os alunos tanto podem apresentar problemas na área da matemática, como serem dotados nesta mesma área e terem problemas severos na área da leitura ou da escrita, ou em ambas.

6. *Sócio emocional* – O aluno com problemas nesta área tem dificuldades em cumprir regras sociais (esperar pela sua vez) e em interpretar expressões faciais o que faz com que ele seja muitas vezes incapaz de desempenhar tarefas consentâneas com a sua idade cronológica e mental.

O aluno com dificuldades de aprendizagem pode apresentar um conjunto de sintomas ou problemas que, de alguma maneira vão dificultar seu desempenho, logo, prejudicar seu aprendizado. Os alunos com DA devem ser englobados nas NEE e necessitam ser observados e avaliados, bem como o meio escolar que frequenta. Voltando a citar Correia (2004), conclui que as DA são uma categoria das NEE, caracterizada por uma perspectiva orgânica e um conjunto de desordens neurológicas que interferem na *recepção, integração e expressão da informação,* e numa perspectiva educacional, por uma inabilidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou do cálculo, ou para aquisição de aptidões sociais.

Neste seguimento não tive a intenção de discorrer sobre cada uma delas, apenas citá-las e ater-me às DAE que é objeto principal deste trabalho e que me atenho no próximo item.

Alunos com dificuldade de aprendizagem específica

Neste tópico do capítulo não incluirei a perspectiva histórica das dificuldades de aprendizagem específicas, todavia, considero importante conhecermos parte da

história e como se chegou aos conceitos atuais. Martins (2006) historia toda a trajetória e nos permite conhecer e compreender a natureza das dificuldades de aprendizagem e por isso valho-me também de sua tese para usar dados que, considero, possam ajudar-me nesta dissertação.

Hoje presenciamos um grande debate em torno das definições sobre dificuldades de aprendizagem e mesmo não a historiando, é importante citar como foi pronunciada pela primeira vez a expressão *learning disabilities,* através da proposta de Samuel Kirk, em 6 de abril de 1962, no Congresso da *Association for Children with Learning Disabilities,* atualmente *learning Disabilities Association of America:*

> Um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos. (Kirk, 1962, p. 123, citado por Martins 2006, Correia 2008, p. 25)

Essa definição foi a que cunhou a expressão “dificuldades de aprendizagem” e constitui o início do reconhecimento dessa problemática, embora tenha sofrido desenvolvimento posterior.

Em 1964, Barbara Bateman apresentou, numa conferência no Kansas, uma definição de desordens de aprendizagem (learning disorders). Uma nova versão foi publicada em livro, no ano de 1965, num capítulo que tinha por objetivo a descrição de um modelo de diagnóstico para as desordens de aprendizagem que incluiu os aspectos ainda hoje considerados – a discrepância entre o potencial cognitivo e o sucesso acadêmico; o afastamento em relação a qualquer disfunção do sistema nervoso central; e a exclusão de várias questões que não estão relacionadas com esta condição (Correia, 2008b). Na definição de Bateman lê-se:

> Crianças com dificuldades de aprendizagem são aquelas que manifestam uma discrepância educacional significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o seu nível atual de realização, relacionada com as demais desordens básicas dos processos de aprendizagem que pode ser, ou não, acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central e que não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial (Bateman 1965, p. 220, citado por Martins 2006, p. 34)

Esta definição de Bateman tem um grande valor histórico, na medida em que voltou a introduzir a ideia da utilização da discrepância entre a realização atual e o potencial intelectual como modo de, formalmente, se identificarem alunos com dificuldades de aprendizagem. Esta noção de discrepância, que tinha sido introduzida por Monroe no período da fundação com o objetivo de identificar alunos com dificuldades de leitura, mas que tinha sido pouco utilizada passou a estar intimamente ligada à identificação das dificuldades de aprendizagem, após a ênfase que Bateman lhe deu (Hallahan & Mercer, 2002; Hallahan & Mock, 2003; Martins, 2006)

Kirk em 1968 propôs uma nova definição que complementava a definição de Bateman com referência a exclusão. As DAE têm origem neurobiológica e dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação - como recebe, integra, retém e exprime - podendo manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas. Estas dificuldades podem alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (Correia, 2008a, 2008; Tonini, 2012). Considera-se que as crianças e adolescentes com DAE são alunos com NEE significativas; porque as DAE são consideradas uma categoria das Necessidades Educativas Especiais – NEE.

Bravo Valdiviesco (1995, pp. 33-34) citado por Fresquet (2003, p 53), conclui que a dificuldade de aprendizagem específica é própria de uma criança com inteligência normal, carece de alterações senso motoras ou emocionais severas, mora num ambiente sociocultural, familiar e educacional satisfatório, mas não logra um nível de rendimento escolar normal para sua idade.

Martins (2006), alerta que os critérios para a determinação da existência de dificuldades de aprendizagem foram os seguintes:

(a) A equipe deve determinar que a criança tenha uma dificuldade de aprendizagem específica se:

(1) A criança não efetua realizações escolares comensuráveis com a sua idade e níveis de capacidade em uma ou mais das áreas listadas no parágrafo (a) (2) desta seção, quando lhe foram proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas à sua idade e capacidades; e

(2) A equipe mostra que a criança apresenta uma discrepância significativa entre a sua capacidade intelectual e as suas realizações escolares, numa ou em mais das seguintes áreas:

(i) Expressão oral;

(ii) Compreensão auditiva;

(iii) Expressão escrita;

(iv) Capacidade básica de leitura;

(v) Compreensão da leitura;

(vi) Cálculo matemático; ou

(vii) Raciocínio matemático.

(b) A equipe não pode identificar a criança como apresentando uma dificuldade de aprendizagem específica se a discrepância resultar primariamente de:

(1) Incapacidade visual, auditiva e motora;

(2) Deficiência mental;

(3) Distúrbio emocional; ou

(4) Desvantagem ambiental, cultural ou econômica. (USOE, 1977, p. 65083)

As dificuldades de aprendizagem podem ocorrer com outras discapacidades, além da gama de problemas acadêmicos e psicológicos que o termo engloba e podem afetar um número significativo de capacidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento. De acordo com Correia (2004), o termo *dificuldade de aprendizagem específica,* quer dizer que ao reconhecermos um aluno que tem dificuldades de aprendizagem, este reconhecimento será útil para especificar com mais rigor essa condição, Correia (2008), considera o percentual de 10 a 12% de crianças e adolescentes em idade escolar com NEE.

Ainda há uma busca consensual para a definição do termo DAE, as legislações iniciaram nos EUA e como fruto destas pesquisas lê-se no *Individuals with Disabilities Education Act – IDEA (2005) a definição:*

> Em geral – O termo "dificuldade de aprendizagem específica" significa uma desordem num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou de fazer cálculos matemáticos.
>
> Desordens incluídas – O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento. (IDEA, 2005, p.300)

Causas das Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Assim como não há unanimidade a respeito da definição dos conceitos de DAE, também não há quanto à origem e causa das DAE. O que causa problemas no aprendizado são os *déficits nas funções cognitivas,* que, conforme o pesquisador das bases neuropsicológicas e neuropsiquiátricas dos transtornos de aprendizagem, Copetti (2012), as funções cognitivas são funções mentais complexas responsáveis pela relação do ser humano com seu ambiente de forma eficiente, racional e

inteligente. Diz o autor que muitas funções ocorrem de forma aparentemente automática, como a atenção.

As funções cognitivas de uma criança devem ser mapeadas para poder desenvolver um relatório amplo que permite recomendações certeiras e eficazes. Este é um cuidado médico – neurológico – que deve fazer parte da equipe interdisciplinar da escola ou comunidade.

Segundo Copetti (2012), é importante detalhar algumas das funções cognitivas:

Atenção – inclui várias formas de atenção como concentração, vigilância, capacidade de focar e alternar a atenção, atenção dividida.

Orientação – inclui a capacidade de se orientar no tempo, lugar e espaço e a orientação corporal, como direita e esquerda.

Memória – divide-se em visual, verbal e senso-motora. Podemos classificá-las nas formas imediatas, de trabalho, recente, tardia e remota.

Linguagem - inclui as linguagens expressiva e receptiva, que possuem suas subdivisões, como nomeação, repetição, rapidez de nomeação, processamento fonológico.

Visuopercepção – inclui várias subdivisões, como a percepção visual, percepção visuoespacial, habilidades grafomotoras e visuoconstrução.

Sensomotricidade – inclui a sensopercepção de formas, sons, palavras, cheiros e tato, a percepção de posição de partes do corpo no espaço, a motricidade fina, a destreza e o planejamento motor.

Raciocínio Lógico e Funções Executivas – podem ser consideradas formas de inteligência. São funções superiores e incluem habilidade como planejamento, flexibilidade, controle dos impulsos, habilidade para solução de novos problemas, compreensão e lógica. (p. 21)

Estas causas residem nas alterações neuronais, que ocorrem no Sistema Nervoso Central – SNC, em determinadas áreas do cérebro que deviam fazer coisas como prestar atenção, memorizar ou compreender a linguagem falada. Quando estas funções estão alteradas a criança vai ter problemas para aprender, Copetti (2012), alerta para um detalhe importantíssimo: esses detalhes não aparecem em exames convencionais, como eletro ou tomografia, além de não serem estes todos os exames que existem.

Muitos professores pedem aos pais que levem ao médico, e estes por não conhecerem os transtornos de aprendizagem colaboram com a má interpretação do problema, e frente a resultados normais dizem: "*Não há nada de errado, os exames estão normais!"* Logo, se a criança não tem nada, pais e professores pensam que ela não aprende porque não quer; e se não quer é preguiçosa, desinteressada, etc. Copetti (2012) faz estes comentários para desmistificar a excessiva importância dada aos exames e o uso indiscriminado, mas para que se faça um *exame neurocognitivo detalhado*, a fim de avaliar a integridade das funções mentais necessárias para o aprendizado.

Características dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas

Alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, na sua maioria, apresentam problemas significativos nas áreas elencadas neste trabalho. Contudo, à nível de inteligência geral estão na média ou acima dela, embora também não haja consenso sobre a sua definição. Quando a dificuldade de aprendizagem é secundária a um diagnóstico principal, por exemplo, problemas de aprendizagem associados às crises de ausência, a criança se desliga durante 5 a 25 segundos, fica parada e volta abruptamente, voltando a fazer o que estava fazendo. Neste caso o desempenho escolar pode ser afetado de diversas formas porque os "desligamentos frequentes" fazem com que a criança perca muitas informações quando está em

crise e a disfunção elétrica pode afetar funções importantes como atenção e memória (Copetti, 2012, p. 19).

Todavia, quando as dificuldades de aprendizagem ocorrem na ausência de doenças desse tipo, o que é mais comum, o resultado do exame não diz nada sobre a verdadeira causa das dificuldades da criança, então é preciso que o professor descarte se na vida daquela criança está ocorrendo um problema existencial, como perdas, lutos, etc., que podem estar afetando a aprendizagem, então por questões emocionais e dificuldade de elaboração e não por ter DAE.

As dificuldades surgem na leitura, escrita e ou cálculo. Os problemas na leitura geralmente devem-se às dificuldades da consciência fonológica, isto é, a capacidade de associação das letras e dos sons; fluência oral, ou seja, falta de ritmo de competências para ligar os padrões da linguagem falada aos da linguagem escrita; da compreensão, o que significa que alguns alunos até lêem bem, mas não conseguem compreender o significado do que lêem (Friend, 2008).

Também é comum alunos com DAE apresentarem problemas na linguagem oral, dificuldades no uso dos sons corretos para formar palavras – fonologia; da morfologia – dar significado (por exemplo – “pré” significa “antes”); da sintaxe (dificuldade no uso das regras gramaticais) e da pragmática (dificuldade nas interações / diálogo com os outros) (Friend, 2008).

Os alunos com DAE podem apresentar outras dificuldades, como atenção e memória, além das citadas, e apresentarem uma autoestima baixa em decorrência do insucesso escolar e das críticas provenientes desta situação involuntária, em função da defasagem em relação aos colegas e pelo seu esforço não compensado.

Tendo em vista a complexidade da situação é necessário que os profissionais tenham habilidade para distinguir uma dificuldade de aprendizagem, não cometer bullyng, e organizar o ambiente de forma mais agradável e favorável a aprendizagem. Manter boas relações com a família das crianças com DAE, porque é

um aporte necessário para as intervenções, conscientização do problema e favorecer mudanças.

Em síntese, este capítulo discorreu e salientou a responsabilidade mundial da educação, sua evolução e tratamento com as diferenças. Muito há que se fazer e pensar, o professor da sala de aula regular, o professor da educação especial e sua parceria para complementar a falta, e as dificuldades de aprendizagem.

Anteriormente referi que as construções desses conceitos têm origem internacional, mais especificamente nos Estados Unidos, cujas características e idiossincrasias da vida escolar são bem diferentes da realidade brasileira e latino americana. Ao falar de dificuldade de aprendizagem, a dificuldade do ensino, características econômicas, sociais e culturais do contexto do qual as crianças e o sistema escolar fazem parte. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios e parcos recursos.

A importância de um diagnóstico bem feito, a participação dos pais em todas as decisões são pontos essenciais que faço referência neste capítulo e os descrevo no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

PSICODIAGNÓSTICO INTERVENTIVO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

O foco deste capítulo é esclarecer sobre o Psicodiagnóstico Interventivo que é uma prática que integra simultaneamente o processo de avaliação psicológica e a intervenção terapêutica. Esta proposta é uma derivação do psicodiagnóstico tradicional de crianças com dificuldade de aprendizagem específica e as relações constituídas entre mães ou responsáveis e professoras titulares destas crianças. Encontraremos neste capítulo definições sobre o psicodiagnóstico clássico e, psicodiagnóstico interventivo, sendo este último o modelo adotado por ser integrador e me permitir uma visão de conjunto acerca da complexidade das dificuldades das crianças com DAE.

O Termo “Diagnóstico”

A palavra diagnóstico origina-se do grego *diagnõstikós* e significa discernimento, faculdade de conhecer, de ver através de. Ancona-Lopez (2005), afirma que se compreendido dessa forma, o diagnóstico é inevitável, pois sempre que explicitamos nossa compreensão sobre um fenômeno, realizamos um de seus possíveis diagnósticos, isto é, discernimos nele aspectos, características e relações que compõem um todo, o qual chamamos de conhecimento do fenômeno.

Num sentido mais restrito, o termo diagnóstico é usado para referir-se à possibilidade de conhecimento que vai além daquela que o senso comum pode dar, ou seja, à possibilidade de significar a realidade que faz uso de conceitos, noções e teorias científicas. Portanto, quando lemos determinado fato a partir de conhecimentos específicos, Ancona-Lopez (2005) afirma que estamos realizando um diagnóstico no campo da ciência aos quais esses conhecimentos se referem.

Ancona–Lopez (2005), refere que o diagnóstico psicológico busca uma forma de compreensão situada no âmbito da Psicologia. No Brasil, é uma das funções exclusivas do psicólogo garantidas pela Lei n° 4119 de 27.08.1962, que dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.

O uso dos termos varia de acordo com concepções, às vezes é encontrado em vez de “Psicodiagnóstico”, o termo “diagnóstico psicológico”, “diagnóstico da personalidade”, “avaliação psicológica” ou “estudo de caso”. De acordo com Ancona-Lopez (2005), cada um desses termos é utilizado preferencialmente por grupos de profissionais posicionados de formas diferentes diante da Psicologia, e nesta pesquisa o termo que entendi mais adequado e que utilizarei é Psicodiagnóstico.

Psicodiagnóstico

O Psicodiagnóstico surgiu como consequência do advento da psicanálise, que ofereceu novo enfoque para o entendimento e a classificação dos transtornos mentais. Cunha (2000) refere que anteriormente, o modelo para estudo das doenças mentais remontava ao trabalho de Kraepelin e outros e as suas tentativas para estabelecer critérios de diagnóstico diferencial para a esquizofrenia. No período anterior a Freud o enfoque do transtorno mental era nitidamente médico, entretanto, no período freudiano a abordagem mudou os casos eram menos severos e embora fossem levados em conta seus sintomas, estes eram percebidos de maneira compreensiva e dinâmica.

O universo Psi é eivado de conceitos, métodos, procedimentos e técnicas, uma delas é o psicodiagnóstico infantil efetuado nos moldes tradicionais seguindo a proposta de Arzeno (1995, 2012), que se resumem nas entrevistas iniciais com os pais para que o psicólogo entre em contato com a queixa e dinâmica familiar. Em seguida, a criança é testada. Finalmente o profissional entra em contato com os pais em uma ou duas entrevistas devolutivas e a seguir sugere os passos seguintes, psicoterapia, psicomotricidade, psicopedagoga, entre outras possibilidades.

Ancona-Lopez (2013), considera que o psicodiagnóstico é uma importante coleta de dados sobre a qual organizaremos um raciocínio clínico que orientará o processo terapêutico: “um momento de transição, passaporte para o atendimento posterior, este sim considerado significativo (porque capaz de provocar mudanças), no qual, o cliente encontrará acolhida para suas dúvidas e sofrimentos” (p. 28)’.

O psicodiagnóstico é um estudo profundo da personalidade, do ponto de vista clínico. Trata-se de um estudo aprofundado da personalidade, realizado com o objetivo de conhecer os processos psicodinâmicos e cognitivos, por meio de um conjunto de procedimentos teóricos, técnicos e metodológicos. Assim o processo psicodiagnóstico é considerado um momento de grande riqueza, pois, se bem conduzido, pode ser tão terapêutico e esclarecedor para o paciente, quanto o próprio processo psicoterápico. (Trinca, 1984; Ancona Lopez et al, 1995; Cunha, 2000; Yehia, 2004; Ocampo, Arzeno & Piccolo, 2005)

Os autores citados afirmam ainda que Psicodiagnóstico é uma avaliação psicológica, feita com propósitos clínicos e, portanto, abrange todos os modelos de avaliação psicológica de diferenças individuais. É um processo que visa identificar forças e fraquezas no funcionamento psicológico como um foco na existência ou não da psicopatologia. Isto significa dizer que devem ser considerados como parâmetro os limites da variabilidade normal, conforme Yager e Gitlin, 1999, citados por Cunha (2000).

> O psicodiagnóstico é um processo científico, limitado no tempo, que utiliza técnicas e testes psicológicos (*input*), em nível individual ou não, seja para entender problemas à luz de pressupostos teóricos, identificar e avaliar aspectos específicos, seja para classificar o caso e prever seu curso possível, comunicando os resultados *(output),* na base dos quais são propostas soluções, se for o caso (p.26).

É caracterizado como processo científico porque é necessário partir de um levantamento prévio de hipóteses que serão confirmadas ou não, através de passos predeterminados e objetivos precisos. É limitado no tempo, baseado em um contrato de trabalho entre paciente ou responsável e o psicólogo, com o número aproximado de sessões de avaliação, tão logo haja um plano de avaliação. E de acordo com Arzeno (1995, 2012), a fase que antecede a etapa diagnóstica é extremamente importante, tanto para o paciente quanto para o psicólogo, porque traz em si os dados que compõem a história do sujeito.

Quanto a limitação do tempo citado pela autora tem o significado da possibilidade de se estabelecer uma relação transferencial muito difícil de se estabelecer se a decisão ou a situação não for a de continuar o atendimento.

De acordo com Cunha (2000), o plano tem o significado de avaliação é estabelecido com base nas perguntas ou hipóteses iniciais definindo-se os instrumentos necessários, como e quando utilizá-los. Estes instrumentos selecionados para determinado caso podem ser eficientes se aplicados com um propósito específico para fornecer respostas a determinadas perguntas ou hipóteses.

Os dados obtidos devem ser inter-relacionados com as informações da história clínica, pessoal ou com outras, a partir das hipóteses iniciais elencadas que permitirão uma seleção e uma integração norteada pelos objetivos do psicodiagnóstico.

O processo psicodiagnóstico pode ter um ou vários objetivos, e relacionam-se essencialmente com as questões propostas e com as necessidades da fonte de

solicitação e "determinam o nível de inferências que deve ser alcançado na comunicação do receptor" (Cunha, 1996, 2000).

Resumidamente, transcrevo no quadro 1.

Quadro 1 – Objetivos do Psicodiagnóstico. Fonte: Taborda, Prado-Lima & Busnello, 1996, p.51 citado por Cunha, 2000, p.27.

Objetivos	Especificação
Classificação simples	O exame compara a amostra do comportamento do examinando com os resultados de outros sujeitos da população geral ou de grupos específicos, com condições demográficas equivalentes; esses resultados são fornecidos em dados quantitativos, classificados sumariamente, como em uma avaliação de nível intelectual.
Descrição	Ultrapassa a classificação simples, interpretando diferenças de escores, identificando forças e fraquezas e descrevendo o desempenho do paciente, como uma avaliação de déficits neuropsicológicos.
Classificação nosológica	Hipóteses iniciais são testadas, tomando como referência critérios diagnósticos.
Diagnóstico diferencial	*São* investigadas irregularidades ou inconsistências do quadro sintomático, para diferenciar alternativas diagnósticas, níveis de funcionamento ou a natureza da patologia.
Avaliação compreensiva	É determinado o nível de funcionamento da personalidade, são examinadas as funções do ego, em especial a de *insight,* condições do sistema de defesas, para facilitar a indicação de recursos terapêuticos e prever a possível resposta aos mesmos.
Entendimento dinâmico	Ultrapassa o objetivo anterior, por pressupor um nível mais elevado de inferência clínica, havendo uma integração de dados com base teórica. Permite chegar a explicações de aspectos comportamentais nem sempre acessíveis na entrevista, à antecipação de fontes de dificuldades na terapia e à definição de focos terapêuticos, etc.
Prevenção	Procura identificar problemas precocemente, avaliar riscos, fazer uma estimativa de forças e fraquezas do ego, de sua capacidade de enfrentar situações novas, difíceis, estressantes.
Prognóstico	Determina o curso provável do caso.
Perícia forense	Fornece subsídios para as questões relacionadas com "insanidade", competência para o exercício das funções de cidadão, avaliação de incapacidades ou patologias que podem se associar com infrações da lei, etc.

Um diagnóstico psicológico tão preciso quanto possível é imprescindível por diversas razões, afirma Arzeno (1995, 2012, p. 5) – nomeadamente:

1. Para saber o que ocorre e suas causas, de forma a responder ao pedido com o qual foi iniciada a consulta.
2. Porque iniciar um tratamento sem o questionamento prévio do que realmente ocorre representa um risco muito alto. Significa, para o paciente, que realmente podemos "curá-lo" (usando termos clássicos). E o que ocorre se logo aparecem patologias ou situações complicadas com as quais não sabemos lidar, que vão além daquilo que podemos absorver, através de supervisões e análises? Buscaremos a forma de interromper (consciente ou inconscientemente) o tratamento com a conseguinte hostilidade ou decepção do paciente, o qual terá muitas dúvidas antes de tornar a solicitar ajuda.
3. Para proteger o psicólogo, que ao iniciar um tratamento contrai automaticamente um compromisso em dois sentidos: clínico e ético. Do ponto de vista clínico deve estar certo de poder ser idôneo perante o caso sem cair em posturas ingênuas e onipotentes. Do ponto de vista ético, deve proteger-se de situações nas quais está implicitamente comprometendo-se a fazer algo que não sabe exatamente o que é. No entanto, as consequências do não cumprimento de um contrato terapêutico são, em alguns países, a cassação da carteira profissional.

Conforme o exposto acima fica claro que a primeira e principal finalidade de um estudo psicodiagnóstico é a de estabelecer um diagnóstico, contudo, isto não equivale a "colocar um rótulo", mas explicar o que ocorre além do que o sujeito, no caso deste estudo, o participante, responsável e professora, podem descrever conscientemente.

Um psicodiagnóstico completo e corretamente administrado permite-nos estimar o prognóstico do caso e a estratégia mais adequada para ajudar, neste caso, enfatizo as crianças com DAE, participantes deste estudo. Além da bateria de testes a serem aplicadas outras técnicas podem ajudar a compor o psicodiagnóstico, como as entrevistas vinculares e familiares. A entrevista clínica não é infalível, os testes, tão pouco o são. Mas se utilizarmos ambos os instrumentos de forma complementar há uma margem de segurança maior para chegar a um diagnóstico correto, especialmente com a inclusão de testes padronizados. Arzeno (1995, 2012), defende que a utilização de diferentes instrumentos diagnósticos permite estudar o paciente através de todas as vias de comunicação: pode falar livremente, dizer o que vê em um cartão, desenhar, etc. e se por algum motivo o domínio da linguagem

verbal não foi alcançado (idade, doença, casos de surdos-mudos, etc.) os testes gráficos e lúdicos facilitam a comunicação.

O psicodiagnóstico é composto por várias etapas, que descrevo no item a seguir.

Etapas do Processo Psicodiagnóstico

Arzeno (1995, 2012, p. 13) afirma que o psicodiagnóstico e um estudo profundo da personalidade, do ponto de vista clinico. Como o objetivo deste estudo é sobre as dificuldades de aprendizagens, o psicodiagnóstico clínico é anterior e serve de base para as conclusões necessárias na área educacional. Portanto, antes de iniciar esta tarefa devo esclarecer com o participante e responsável qual é o motivo manifesto e mais consciente do estudo. De acordo com Arzeno (1995, 2012, pp. 14 e 15) as etapas são as seguintes:

1. *O primeiro passo* ocorre desde o momento que o consultante faz a solicitação da consulta até o encontro pessoal com o profissional.
2. *O segundo passo* ocorre na ou nas primeiras entrevistas quando tenta-se esclarecer o motivo latente e o manifesto, as ansiedades e defesas que a pessoa da consulta manifesta (e seus pais ou resto da família), a fantasia de doença, cura e análise que cada um traz e a construção da história do indivíduo e da família em questão.
3. *O terceiro momento* é o que dedicamos a refletir sobre o material coletado e sobre nossas hipóteses iniciais para planejar os passos a serem seguidos e os instrumentos diagnósticos a serem utilizados.
4. *O quarto momento* consiste na realização da estratégia diagnóstica planejada. Muitas vezes age-se de acordo com este plano, em outras, no entanto, são necessárias modificações durante o percurso. Por isso a insistência de que não pode haver um modelo rígido de psicodiagnóstico que possa ser usado em todos os casos, sendo que a melhor orientação para caso virá da experiência clínica e nível de análise pessoal do profissional.
5. *O quinto momento* é aquele dedicado ao estudo do material colhido para obter um quadro o mais claro possível sobre o caso em questão. É um trabalho que desperta resistências mesmo em profissionais de boa formação e que trabalham com seriedade. É necessário buscar *recorrências e convergências* dentro do material, encontrar o significado de pontos obscuros ou produções estranhas, correlacionar os diferentes instrumentos utilizados, entre si e com a história do indivíduo e da família, se foram aplicados testes, devem ser tabulados corretamente e interpretar estes resultados para integrá-los ao restante do material.
6. *O sexto momento* do processo psicodiagnóstico é entrevista de devolução de informação.

Trabalhar com psicodiagnóstico não se trata apenas de montar um quebra-cabeça mecanicamente, Arzeno (2012), diria que é uma busca semelhante a do antropólogo e do arqueólogo, ao psicólogo cabe interpretar uma língua desconhecida pelo paciente e sua família, e esta tradução ajuda a desvendar e reconstruir partes de histórias que desconhecem à nível consciente. Porém, o mais difícil nesse momento seria aceitá-las como tais, renunciando a onipotência de poder entender tudo, saber tudo. O que não se entende nesta investigação pode ser compreendida quando a pessoa estiver em um tratamento. São elementos que não serão descartados, mas escritos no laudo e enviados a quem solicitou. Esta é uma diferença quando o psicodiagnóstico é uma ferramenta de pesquisa, há um parêntese não dito ou não traduzido para o sujeito.

Outro momento que me faz pensar e comentar é o sexto passo, a entrevista de devolução. Esta é uma entrevista que está impregnada de ansiedade, do participante, mães ou responsável, professoras e porque não dizer, da escola. Valho-me, então, da orientação de Arzeno (1995, 2012) que enfatiza: o psicólogo não deve assumir a posição do “sabe” diante dos que “não sabem”. Todos os envolvidos podem estar esperando respostas para todas as suas dúvidas, contudo, o papel do psicólogo é o de desmistificar fantasias à medida que observa a reação dos entrevistados.

Todos estes dados são fundamentais e clássicos, entretanto considero sumamente importante destacar os pressupostos do psicodiagnóstico interventivo, que é uma prática com diferenças significativas, tanto no que se refere à postura do psicólogo quanto à postura do cliente.

Psicodiagnóstico Interventivo

Na última década, uma dimensão não tão nova, relativa à capacidade interventiva deste processo, Psicodiagnóstico Interventivo, tem sido foco de pesquisa dos estudiosos desta área (Barbieri, Jaquemin & Biasoli-Alves, 2004;

Tardivo, 2006; Paulo, 2006; Barbieri, 2008, 2009, 2010). Esses autores afirmam que o processo psicodiagnóstico não existe somente como prática de investigação ou avaliação, já que as intervenções que ocorrem neste período podem ser terapêuticas, conduzindo o psicodiagnóstico para um processo mais interventivo.

Barbieri (2008), afirma que Psicodiagnóstico Interventivo constitui uma prática clínica que congrega ao mesmo tempo investigação e intervenção, incluindo o uso de assinalamentos, holding, handling e interpretações desde a primeira entrevista e durante a aplicação de técnicas projetivas. Esse trabalho, que visa explorar de maneira sistemática os efeitos terapêuticos promovidos pela situação de avaliação psicológica, vem conquistando o seu lugar entre os métodos psicoterápicos devido à sua alta eficácia, continuamente comprovados por estudos como os de Ancona-Lopez et al. (1995), Barbieri (2008), Barbieri, Jacquemin e Biasoli-Alves (2004) entre outros (Barbieri, 2009).

Barbieri (2008) enfatiza que a conjugação de intervenção e investigação traz ao pesquisador a vantagem de obter feedback por parte dos sujeitos, o que funciona como um guia durante o seu trabalho, facilitando a identificação dos elementos relevantes e uma “testagem de hipóteses” in loco. Nesses termos, Hoshmand e Polkinghorne (1992) citados por Barbieri (2008) sustentam que o processo de reflexão desempenha um papel crucial para a checagem da validade do conhecimento prático, mas isso não significa que o pesquisador deva parar e pensar; antes deve manter viva, no meio de uma ação, uma multiplicidade de pontos de vista da situação, uma capacidade de se envolver em uma reflexão-em-ação. A simultaneidade da coleta e análise não desobriga o pesquisador de debruçar-se posteriormente sobre os dados, buscando maior sistematização deles (Barbieri, 2008).

No modelo fenomenológico, o processo de metabolização psíquica que ocorre no paciente ao longo do processo é compreendido como consequência direta da intervenção ativa (verbal) do profissional (Ancona-Lopez *et al*, 1995). Já no modelo psicanalítico a própria atividade do paciente de abordar o material das técnicas

projetivas e de constituí-lo de uma maneira pessoal é concebida como potencialmente capaz de colocar em marcha a retomada do desenvolvimento (Barbieri, 2008).

Assim a questão que se coloca é: será que tanto para as mães ou responsáveis como para as crianças e professoras o atendimento deve tornar-se efetivo só na psicoterapia? Em 1987 com M. Ancona-Lopez, surge a possibilidade de flexibilizar o psicodiagnóstico tradicional, pesquisas e estudos surgiram e incluem uma forma interventiva de atuação, na qual o objetivo de diagnosticar e compreender a problemática da criança torna-se indissociada à ação de intervir.

Base teórica do Psicodiagnóstico Interventivo

Trinca (1984) desenvolveu o modelo diagnóstico do tipo compreensivo, este é considerado como base teórica fundamental do psicodiagnóstico interventivo, porque o compreensivo implica em entender o indivíduo e seu desajuste de forma globalizada, como as dinâmicas intrapsíquicas, intrafamiliares e socioculturais como forças em interação, formando uma rede que pode resultar em sofrimento e desajuste.

Para Trinca (1984, 2005), a ideia de um processo de tipo compreensivo decorreu da necessidade de uma designação bastante abrangente que abarcasse a multiplicidade de fatores em jogo na realização nos estudos de casos, tal como a encontramos em nosso meio. O termo deriva de *comprahendere* que, em latim, significa abraçar, tomar e aprender o conjunto.

> Designa, presentemente no diagnóstico psicológico, uma série de situações que inclui, entre outros aspectos, o de encontrar um sentido para o conjunto das informações disponíveis, tomar aquilo que é relevante e significativo na personalidade, entrar empaticamente em contato emocional e, também conhecer os motivos profundos da vida emocional de alguém (Trinca, 1984, 2005, p. 15).

Este é um processo que inclui partes de outros processos como comportamental, psicométrico, psicanalítico, processo baseado no modelo médico, contudo, o processo tipo compreensivo tem seus *fatores estruturantes:* são aqueles que lhe imprimem características e identidade próprias, distinguindo-o dos demais tipos (Trinca, 2005, p. 16)

Barbieri (2010) elucida esta proposta de psicodiagnóstico-intervenção, descrevendo que ela se organiza em termos de eixos estruturantes, e não em passos ou etapas a serem seguidos, uma vez que o processo se constrói, tal como a proposta do Psicodiagnóstico Compreensivo, assim apresentada:

1. Objetivo de elucidar o significado latente e a origem das perturbações;

2. Ênfase na dinâmica emocional inconsciente do paciente e sua família;

3. Consideração de conjunto para o material clínico;

4. Busca de compreensão globalizada do paciente;

5. Seleção de aspectos centrais e nodais para a compreensão dos focos de angústia, das fantasias e dos mecanismos de defesa;

6. Predomínio do julgamento clínico, implicando o uso dos recursos mentais do psicólogo para avaliar a importância e o significado dos dados;

7. Subordinação do processo diagnóstico ao pensamento clínico; ao invés de existir um procedimento uniforme, a estruturação do psicodiagnóstico depende do tipo de pensamento clínico utilizado pelo profissional;

8. Prevalência de métodos e técnicas de exames fundamentados na associação livre, como entrevista clínica, observação, testes psicológicos utilizados como forma de entrevista, cujos resultados são avaliados por meio de livre inspeção (Barbieri, 2010, p.512).

Para Santiago (2002), o paciente, ao buscar auxílio psicológico, o faz porque algo rompeu seu *status quo* psíquico e percebe que não consegue dar conta sozinho

da situação, sendo esse um momento que pode ser apreendido como crise, por isso o processo psicodiagnóstico ajudaria quanto à conclusão diagnóstica, sendo de extrema importância o modo como o psicólogo acolhe e se relaciona ao dimensionar as dificuldades do paciente.

Psicodiagnóstico Interventivo de Base Fenomenológico-Existencial

Barbieri (2008) informa que os modelos de Psicodiagnóstico Interventivos mais difundidos no Brasil são o de orientação fenomenológico-existencial, que é o estudo em foco, e o psicanalítico. Considerando a singularidade desta pesquisa de crianças com DAE, a abordagem fenomenológica-existencial, lança mão do método fenomenológico, que segundo Erthal (2010), não é um método terapêutico, mas é usado para compreender uma pessoa realmente como ela é. É um modo de se aproximar do fenômeno – a experiência de vida – e buscar captá-lo como se apresenta, sem uma interpretação baseada em referenciais teóricos, em explicações ou deduções, mas na interpretação hermenêutica que, “no seu sentido mais próprio, significa captar uma interpretação dada por alguém ou uma situação sem alterar-lhe o sentido’’ (Feijoo, 2003, p. 135).

O psicodiagnóstico Interventivo consiste em uma prática que integra simultaneamente o processo de avaliação psicológica e terapêutico (Barbieri, Jacquemin & Biasoli-Alves, 2004). É uma forma de avaliação psicológica subordinada ao pensamento clínico, para a apreensão da dinâmica intrapsíquica do cliente e a intervenção nos aspectos emergentes, relevantes e ou determinantes dos desajustamentos responsáveis por seu sofrimento psíquico, e que ao mesmo tempo – e justamente por isso – permite uma intervenção eficaz (Paulo, 2006). Trata-se, portanto de um procedimento clínico que possibilita efetuar intervenções, já no momento da realização de entrevistas e aplicação de testes, oferecendo ao paciente devoluções durante o processo avaliativo e não somente no seu final (Barbieri, 2009).

Conforme Schaurich (2011), neste método de intervenção, são utilizadas intervenções como assinalamentos e interpretações, desde as primeiras entrevistas com o paciente, e durante a aplicação dos testes e instrumentos projetivos, uma vez que estes são utilizados também como meio de comunicação e mediadores o contato entre o paciente e o terapeuta. Tanto os dados obtidos por esse meio, tais como reações físicas ou emocionais, quanto a análise das técnicas projetivas, são avaliados e analisados de forma flexível, como ponto de partida para a intervenção terapêutica, que ocorre o mais precocemente possível (Paulo, 2006). Na própria aplicação, na medida em que o terapeuta percebe aspectos da dinâmica do paciente e de seu sofrimento, este intervém. Ele as aponta ao paciente, objetivando a participação ativa do mesmo no processo de construção e ampliação de sua construção.

Maichin (2011) faz o seguinte esclarecimento: o psicodiagnóstico interventivo de base fenomenológico existencial trabalha conjuntamente com os pais e as crianças, fazendo com que estes se tornem participativos no processo, pois se baseia nos pressupostos husserlianos das intencionalidades da consciência – “a consciência é sempre consciência de um objeto e este, por sua vez, é sempre objeto para sua consciência. O homem e o objeto se constituem conjuntamente” (Maichin, 2011, p. 198).

O psicodiagnóstico é entendido como sendo um tempo necessário para se fazer uma compreensão da criança como um ser no mundo, isto é, voltar a olhar a tudo que disser respeito à criança e o que for significativo para essa compreensão. Nesse processo de autoconhecimento, cada caso trará um novo caminho a ser talhado; por isso, não se pode afirmar nem generalizar quanto tempo será preciso para se concluir um psicodiagnóstico, pois há a especificidade de cada caso, diz Maichin (2011).

O psicodiagnóstico interventivo preocupa-se com a não rotulação do indivíduo. Nesta concepção, o indivíduo está em constante movimento; é um ser criativo eu tem liberdade de se criar e, portanto, de acordo com Bruneli (2011):

> Por meio deste trabalho, busca-se possibilitar um maior autoconhecimento da criança após o processo psicodiagnóstico, ajudando–a compreender que ela pode usar suas habilidades e sentimentos de maneira construtiva e se apropriar de si mesma, de sua existência singular (Bruneli, 2011, p. 54).

O Psicodiagnóstico Interventivo Infantil na abordagem fenomenológica existencial é um momento de intervenções e avaliações, pois durante todo o processo, o psicólogo não só avalia como também intervém. O psicólogo e os pais e no caso desta pesquisa, também os professores, buscarão entender melhor a criança para poder ajudá-la e por isso a entrevista devolutiva não ocorrerá somente no final do processo, mas sim no decorrer deste, pois ao mesmo tempo em que se buscam informações, oriento os pais para resolverem eventuais conflitos.

É possível sintetizar as ideias dos autores sobre o psicodiagnóstico interventivo como uma forma de avaliação psicológica, subordinada ao pensamento clínico, para a apreensão da dinâmica intrapsíquica, compreensão da problemática do sujeito e intervenção nos aspectos emergentes, relevantes e determinantes dos desajustes responsáveis pelo sofrimento psíquico. O uso de testes são facilitadores que comprovam de maneira científica os resultados e facilitam a compreensão e intervenção do que se passa com o sujeito.

O Psicodiagnóstico Interventivo na Escola

Souza (2007), afirma que a escola deve ser incluída na investigação e na intervenção da queixa, ampliando a compreensão da construção da mesma. Machado (2000), também afirma que se tornou “natural”, por meio da psicometria, a crença na possibilidade de medirmos a inteligência e a capacidade individual das pessoas como se fossem constituídas fora das relações sociais. Souza (2007) e Machado (2000) afirmam que a queixa escolar é constituída por uma história coletiva e que a avaliação implica buscar quanto é possível alterar a produção dessa queixa. Segundo os autores, uma proposta bem fundamentada para uma avaliação

adequada envolve avaliar todas as condições da criança, não se analisando somente o que esta não tem, ou não sabe, mas entendendo principalmente o que ela sabe fazer, o que gosta de fazer e o que pode aprender a partir de então.

Souza (2007) e Machado (2000) justificam o psicodiagnóstico interventivo à medida que criticam o formato psicométrico, onde a valorização maior está concebida no produto da aprendizagem, com pouca compreensão dinâmica de como a criança aprende em vez de avaliar o quê aprendeu. É importante que a escola forneça informações iniciais que realmente demonstrem o que o aluno consegue e o que não consegue realizar na sala de aula. Este seria o ponto nodal para iniciar um psicodiagnóstico.

Machado (2000) critica a sociedade capitalista onde tudo se torna natural àquilo que é historicamente determinado, por exemplo, encaminhar uma criança para psicodiagnóstico do que ser descoberto algum atributo individual como justificativa para o fracasso escolar, ou seja, para justificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Os métodos instrumentais são importantes como fontes de análise e origem dos fatos, contudo, é importante que exploremos melhor as queixas escolares, e não apenas classificar os alunos apenas pelo seu desempenho cognitivo, do sucesso ou do fracasso escolar; não é possível e simplista concluir que o não aprender esteja relacionado a um déficit cognitivo.

Chiodi e Facci (2013, p. 140), afirmam:

> Quando colocamos na criança a culpa pelo seu não aprendizado, deixamos de considerar fatores intraescolares como condições de ensino na escola, metodologias de trabalho e recursos disponíveis para promover a superação das dificuldades no processo ensino aprendizagem; assim como deixamos de refletir sobre as políticas públicas na área da educação, no que se refere à formação e valorização do trabalho docente, como um fator que influencia o sucesso escolar. Deixamos, também, entre outros pontos relacionados a condições subjetivas e objetivas, de compreender as dificuldades no processo de escolarização.

Para Trinca (2005, p. 40), na perspectiva do diagnóstico compreensivo, “o que importa é uma apreensão globalizante do ser humano, entendido enquanto sujeito que tem uma mente, uma realidade psíquica, ao mesmo tempo em que se encontra inserido numa rede de inter-relações sociais”.

A partir da minha experiência, é relevante salientar a importância da observação global da situação da criança e o psicodiagnóstico interventivo na escola contempla o todo, porque procura compreender e intervir nas situações mais imediatas, à medida que o psicodiagnóstico vai se desenvolvendo, não apenas com a criança, mas com a família e com a própria escola.

De acordo com Safra (2005), os testes psicológicos inserem-se como fonte de obtenção de informações e como instrumentos parciais do processo, a serem utilizados nos casos em que seja necessário informações que auxiliem a construir uma visão mais integrada, no caso do aluno participante. Safra (2005), alerta a importância de não iniciar um processo psicodiagnóstico por instrumentos específicos que proporcionem informações parciais ou fragmentárias, mas que ofereçam a oportunidade da criança expressar suas angústias e suas dificuldades mais prementes.

Dessa forma o processo psicodiagnóstico não corre o risco da diluição do conteúdo e da riqueza da comunicação que pode ser utilizada pelo sujeito no momento em que se sente ajudado e compreendido.

Motivos dos encaminhamentos para a realização do Psicodiagnóstico Interventivo

Variadas são as demandas que circundam a solicitação de um psicodiagnóstico interventivo, porém os motivos mais comuns são os que se referem às queixas escolares. Neste sentido, Machado (2000) destaca que as ideias de “falta”, de “carência”, “doença” e “anormalidade” dominam a formulação das queixas com relação às inúmeras crianças que são encaminhadas pelas escolas para

avaliação psicológica. Assim, é possível perceber, segundo a autora, que as ideias acabam ganhando vida própria, pois muitas vezes o psicólogo se depara com queixas que são projetadas nos indivíduos, configuradas em ‘‘distúrbios de aprendizagem’’, ‘‘desnutrição’’, ou mesmo nos pais, justificando que a “família é desestruturada’’, e por isso o aluno não aprende, como se as causas dessas queixas não tivessem sido produzidas historicamente. A autora questiona a relação causa-efeito que muitas vezes é estabelecida entre problemas familiares ou emocionais e a capacidade de aprender.

Uma das questões primordiais é a importância dada pelo psicólogo ao esclarecimento dado ao significado dos desajustamentos que ocasionaram a procura ou o encaminhamento para o atendimento psicodiagnóstico. Cabe ao profissional uma compreensão profunda da queixa, sintomas, que podem ser a expressão de um conflito. A visão do profissional deve alcançar além do que é visível, pois nem sempre o significado das dificuldades de uma criança reside na clarificação dos determinantes do mundo externo.

Em se tratando de fracasso escolar, Fernández (2012), conclui que em uma primeira aproximação, responde a duas ordens de causas externas à estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender, ou internas à estrutura familiar e individual. No primeiro caso a autora fala do problema de aprendizagem reativo, quando é necessário recorrer a planos de prevenção na escola (batalhar para que o professor ensine com prazer e seu aluno aprenda com prazer, denunciar a violência encoberta e aberta, instalada no sistema educativo, entre outros), porém gerado o fracasso e o tempo de sua permanência, intervir, ajudando por meio de indicações adequadas (assessoramento à escola, orientação, etc.) a que o fracasso do *ensinante,* encontrando um terreno fértil na criança e sua família não se constitua em sintoma neurótico.

Fernández (2012), afirma que para resolver o fracasso escolar, quando provém de causas ligadas á estrutura individual e familiar da criança (problemas de aprendizagem – sintoma ou inibição), será necessário atendimento psicopedagógico

à criança, grupo de orientação paralelo às mães, entrevistas familiares, oficinas, etc. Estas dificuldades de aprendizagem dificilmente são derivadas de estruturas psicóticas ou deficiências orgânicas, afirma. Contudo, se o forem, dificilmente a comunicação será compreensível com a realidade, haverá dificuldades em aprender.

Diz Fernández (2012, p. 82):

> Quando o problema de aprendizagem constitui um “sintoma” ou uma “inibição”, afeta a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente. Para entender o seu significado é preciso descobrir a funcionalidade do sintoma dentro da estrutura familiar e aproximar-nos da historia individual do sujeito e da observação de tais níveis operando. [...] “O problema de aprendizagem reativo”, ao contrário, afeta o aprender do sujeito em suas manifestações, sem chegar a *atrapalhar* a inteligência: geralmente surge a partir do choque entre o *aprendente* e a instituição educativa que funciona expulsivamente.

Sara Paín citada por Fernández (2012), traduz da seguinte forma: “A função da educação pode ser alienante ou libertadora, dependendo de como for usada, quer dizer, a educação como tal não é culpada de uma coisa ou de outra, mas a forma como se instrumente esta educação pode ter um efeito alienante ou libertador”.

A fenomenologia não se orienta por fatos isolados, sejam externos ou internos, mas para a realidade ampliada e referente à consciência do irrefletido, do não pensado, razão pela qual faz com que o sujeito suspenda os juízos. Nesse sentido a proposta do psicodiagnóstico interventivo poderá contribuir também com o professor, para que este seja mais do que realmente é, reconhecendo e valorizando as infinitas possibilidades suas e do aluno, a medida que tem o conhecimento da real situação da criança, sem preconceitos ou julgamentos antecipados, mas com devolutivas e orientações que poderão acrescentar a ambos.

A Importância da Devolução Psicodiagnóstica

Há três décadas surgiram em nosso meio os primeiros trabalhos sistematizados acerca dos fundamentos teóricos, da técnica de devolução de informação psicodiagnóstica ao paciente. Tais trabalhos foram desenvolvidos na Argentina por Ocampo e Arzeno (1974). De acordo com elas, a devolução é realizada em uma ou duas entrevistas no final do processo psicodiagnóstico e é necessária para que o paciente possa integrar aspectos de sua identidade que estão dissociados.

De acordo com Becker, Donatelli e Santiago (2013), a devolutiva funciona como mecanismo de reintrojeção, sobretudo da identidade latente do paciente, contribuindo também para diminuir as fantasias de doença, incurabilidade e loucura, possibilitando perceber-se com critérios mais próximos da realidade, com menos distorções idealizadoras ou depreciativas. Isso é possível na medida em que o paciente pode resgatar aspectos próprios que ele depositou no psicólogo durante o processo, tanto os desvalorizados e temidos, como outros, enriquecedores e adaptativos.

Para as autoras referidas, o objetivo essencial da devolutiva deve ser o de auxiliar o paciente a realizar uma integração psíquica daqueles aspectos da personalidade que estão dissociados e assim preservar sua identidade. Esta devolução, certamente, terá valor terapêutico. No entanto, é importante salientar que deve ser considerada as peculiaridades do desenvolvimento da criança.

Para Verthelyi (1989) citado por Becker, Donatelli e Santiago (2013), o conceito de devolução está baseado na ideia de projeção e posterior introjeção de aspectos que o paciente revelou durante o processo psicodiagnóstico. Esta autora junto com Friedenthal (1976) sinaliza que um único momento devolutivo, ao término do processo, talvez não seja o modo mais adequado para que isso seja obtido. Considerando a importância do trabalho, ambas propuseram realizar devoluções parciais durante o processo psicodiagnóstico, o que permitiria explorar melhores

hipóteses levantadas e aumentar seus possíveis efeitos terapêuticos. (Becker et al. 2013, p. 183)

Portanto, se as devoluções parciais forem feitas ao longo do processo, pode ocorrer que no final deste, não seja necessário comunicar algo novo e que a entrevista de encerramento se destine mais a resumir o que foi visto e despedir-se do paciente. Para Santos (2012), as entrevistas devolutivas com os pais, neste processo de psicodiagnóstico interventivo, talvez devessem ser denominadas interativas, pois o objetivo não é apenas devolver, mas também favorecer a participação ativa dos pais no processo a fim de que se reconheçam implicados nessa ação tanto quanto precisam estar implicados nas vivencias de seus filhos.

O psicodiagnóstico é um momento interventivo, portanto possibilitador de mudanças tanto para os pais e crianças, quanto para os professores, deste ponto, a entrevista devolutiva é o viés possível de repassar a integração das informações trazidas pelas partes, nas quais foram traduzidas pelo psicólogo.

Família, Escola e Aprendizagem

A relação dialética que se tem entre a esfera familiar, escolar e o processo de aprendizagem é um fator que carece um olhar atento, pois o desequilíbrio em um desses pólos pode em grande escala de risco comprometer as demais áreas.

A família não é um objeto diagnóstico, mas não há dúvidas, é protagonista. Nesta pesquisa o grupo familiar não está incluso, mas a história da família contada pelas mães pode localizar o lugar das mesmas e do falso saber das crianças.

As mães falam das crianças, geralmente com queixas e explicações do tipo: “tem memória e não aprende, acho que é preguiça”; “não aprende, mas também tenho uma irmã que também não aprendeu”. Fernández (2012) salienta que falar com as mães é uma intervenção operativa em relação à mobilidade do lugar do

saber dos pais. Todos têm algo a dizer, as mães precisam de um espaço de sentir e pensar em que possam ver-se e sentir-se a si mesmas como mães e família.

Continua Fernández (2012) afirmando que este momento é uma possibilidade de encontrarem seus aspectos sadios e a partir de então descobrir caminhos de mudanças.

> A origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual. A criança suporta a dificuldade, porém, necessária e dialeticamente, os outros dão o sentido. Fernández (2012, p. 31).

Mannoni (1987) nos ensina que, para compreender uma criança, é preciso recorrer pelo menos à terceira geração de antecessores. Os pais estão, por sua vez, incluídos em uma estrutura edípica que abrange seus próprios pais.

No diagnóstico tradicional, ainda que se incluam os pais, o centro é a criança, ela é que é chamada, e é ela que se estuda. Os pais são informantes e os irmãos ficam á margem. Com este enquadre, começa-se aceitando e confirmando a suposição de que o problema está só na criança.

No enquadre desta pesquisa a família não é protagonista, as mães o são e as professoras, mas a história familiar é resgatada e tem as intervenções operativas desse lugar de saber das mães e professoras. Todos têm algo a dizer. Escuto e pergunto a todos, mas a criança tem um lugar individual para que possa estruturar sua fala mais livremente.

Sei que para aprender é necessário que haja alguém que ensine e que entrem em relação. Indiscutível quando se fala de métodos de ensino e processos de aprendizagem normal. Fernández (2012) lembra que não obstante costuma-se esquecê-lo quando se trata de fracasso de aprendizagem. Parece que só entra em jogo a criança que fracassa. Como se não se pudesse falar de professores ou de vínculos que fracassam ou produzem sintomas. Continua a autora em referência, por *ensinantes* entendo tanto o docente ou a instituição educativa, como o pai, a

mãe, o amigo ou quem seja investido pelo *aprendente* e/ ou pela cultura, para ensinar. (Fernández, 2012, p. 32)

Necessariamente, nas dificuldades de aprendizagem que apresenta uma criança, está envolvido também um *ensinante.* Portanto, o problema de aprendizagem deve ser diagnosticado, prevenido, a partir dos dois personagens e no vínculo. Por isso deve haver um espaço com a presença de membros da instituição educativa nos encontros de reflexão; dar a palavra ao docente escutá-lo, pode, às vezes possibilitar a abertura de um espaço e de uma atividade que poderá ser adiante mais facilmente levada ao vínculo professor aluno. (Fernández, 2012, p. 32)

Não há dúvida de que a participação da família na vida da criança é incontestavelmente necessária. Polity (2001) citado por Caetano (2014), ao investigar a interação da família com a criança com dificuldade de aprendizagem, afirma que o papel da família é essencial no processo da construção de uma nova relação da criança com o saber; quando os pais e a escola oferecem compreensão e ajuda adequada, muitas crianças demonstram melhora acentuada e sensível redução nos conflitos emocionais resultantes do contínuo fracasso (p. 23)

Esta aproximação família, escola e o processo de aprendizagem é um convite a participar da reflexão sobre a problemática da criança que fracassa, facilita uma aproximação à possibilidade de admitir que a instituição educativa pode ser parte ativa, seja na etiologia ou na manutenção da dificuldade da criança. Desta forma, tirando o acento patológico que se tenta inscrever imperativamente apenas na criança.

Vínculos e Suas Implicações na Aprendizagem

Neste item da pesquisa intenciono mostrar como fatores afetivos se apresentam nas relações professor - aluno, professor - mães e sua influência na aprendizagem. Considerando a construção do psiquismo humano, o estudo dos

vínculos se faz necessário, pois é a partir dele que os sujeitos se constituem. Considero relevante a compreensão de como as relações vinculares estão implicadas nos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva após aprofundamento do conceito e da efetiva constituição de vínculo, busco reconhecer no cotidiano, como estes são implicados nas aprendizagens.

Zimerman (2004) define:

> O termo vínculo tem sua origem no étimo latino "*vinculum",* o qual significa uma união, com as características de uma ligadura, uma atadura de características duradouras. (...) vínculo alude a alguma forma de ligação entre as partes que estão unidas e inseparadas, embora elas permaneçam claramente delimitadas entre si. (p. 163)

De acordo com Zimerman (2004), Freud, Klein, Bowlby, Bion, Winnicott e outros autores destacaram em seus estudos a importância atribuída aos vínculos afetivos. No entanto, entre tantas contribuições o psicanalista que mais contribuiu direta e enfaticamente foi Bion que partiu da conceituação de que vínculo é uma estrutura relacional-emocional entre duas ou mais pessoas, ou entre duas ou mais partes separadas de uma mesma pessoa. (p. 193.) Zimerman enfatiza que Bion estendeu esse conceito de vínculo a qualquer função ou órgão que, desde a condição de bebê, esteja encarregado de vincular objetos, sentimentos e ideias, uns aos outros.

Logo, ao considerar as relações emocionais entre pessoas estamos considerando o estabelecimento de vínculos. Construir vínculos é uma necessidade de todas as pessoas e todos os sujeitos se constituem a partir destes, se não houver vínculos haverá dificuldades em modelar afetos.

Nesse sentido Pichon-Rivière (2000, p.31), contribui nessa reflexão:

> O vínculo é sempre um vínculo social, mesmo sendo com uma só pessoa, através da relação com essa pessoa repete-se uma história de vínculos determinados em tempos e espaços (...). Na relação com o objeto está implicada toda a personalidade, com seu aparelho psíquico, com suas estruturas, com dois instintos básicos descritos por Freud: a libido e a agressão, Eros e Tanatos. É uma relação estabelecida com o outro de uma maneira particular. As características dessa estrutura de relação de objeto adquirem nesse momento, e nesse sujeito, certa diferenciação, configurando um vínculo pessoal que pode ser diferente com o outro, ou com os outros e também com as coisas.

As primeiras relações vinculares do sujeito acontecem antes do nascimento. Ocorre na vida intrauterina entre o bebê e sua mãe. Klein (2010) comenta que é a partir da chegada do recém-nascido que as configurações vinculares assumem maiores proporções. Logo após seu nascimento, o bebê já necessita de cuidados físicos. A mãe assume seu papel desde o primeiro instante que irá muito além de prover as necessidades básicas, tais como alimentar, agasalhar e amparar. Junto a todos esses cuidados, a mãe constrói o vínculo que é vital para o bom desenvolvimento humano.

Os vínculos não são construídos apenas com os cuidados básicos, mas também por um forte elo afetivo, constituído entre mãe e bebê. Isto é, na emoção envolvida no toque, no calor humano, na linguagem do olhar, do sorriso, do colo que tranquiliza o bebê quando está inquieto ou na voz que conforta o sofrimento. Zimerman (2010, p. 22), complementa esse pensamento dizendo que “A noção de vínculo também abrange a tarefa de promover a satisfação das necessidades afetivas da criança”.

Conforme a criança vai crescendo, a relação da mãe com o filho vai se ampliando, novas necessidades surgem; contudo ela continua a desenvolver sua capacidade empática, colocando-se no lugar de seu bebê para melhor compreender seus sentimentos, sofrimentos e demandas. Assim desenvolve a capacidade de conter os conteúdos de seu filho, sua capacidade continente, contendo as angústias da criança e ajudando a superá-las.

À medida que a criança se desenvolve as relações se modificam e se ampliam pelo contato com irmãos, avós, primos, tios e / ou babás e ela vai estabelecendo diferentes vínculos com as pessoas envolvidas. As relações sociais vão se estabelecendo e vão além do convívio familiar. As crianças continuam seu desenvolvimento nas escolas de educação infantil, longe das mães e constroem uma aproximação entre cuidadores e colegas. Sobre estes diferentes vínculos Zimerman (2010, p. 23), fala:

> É fundamental a qualidade (predominância benigna ou maligna) dos vínculos que vão se estabelecendo – quanto mais primitivos, mais importantes ficam sendo as fixações na mente do bebê, das quais resultarão uma confiança vincular de cooperação ("co" = junto de + "operação" = operar juntos) numa tarefa comum, construtiva, ou vingará uma vigência de destrutiva competição ("com" = junto + "petição" = demanda insaciável de pedidos).

Partindo da conceituação de que vínculo é uma estrutura relacional-emocional entre duas ou mais pessoas, Bion estendeu o conceito de vínculo que Zimerman (2004, p. 195), destaca os vínculos do amor (L), ódio (H), conhecimento (K) de tal forma que podem ser sinalizados de forma positiva (+) ou negativa (-), detendo-se mais especificamente no vínculo –K (não conhecimento) e o vínculo do reconhecimento.

O vínculo do amor (L) quando vivenciado de maneira adequada é fundamental para o desenvolvimento humano sadio. Klein (2010) resume dizendo que é preciso compreender melhor como este vínculo é estabelecido. Embora este vínculo seja primordial para a constituição do sujeito, é necessário estar alerta para os sentimentos amorosos extremados, no estabelecimento de uma relação simbiótica que impede a diferenciação e individualização. Diante desses vínculos estabelecidos, as possibilidades de desenvolvimento intelectual ficam comprometidas, conforme as expectativas da mãe possessiva, quando se trata da relação com o filho.

Portanto, é importante e necessário analisar como esse vinculo de amor se estabelece, se ocorre de maneira construtiva ou se justifica o amor na busca da dependência excessiva no modo de agir. De modo semelhante pode acontecer com o vínculo do ódio “H”. Pode se desenvolver estabelecendo um caráter destrutivo, como também estar a serviço da vida. A agressividade é comum no ser humano e necessária para o seu crescimento. O vínculo do ódio está relacionado a ela. “Agredir consiste num movimento sadio que nos mobiliza a ir em frente e nos protege dos predadores externos”. (Zimerman, 2004, p. 400).

Partindo da análise do vínculo emocional estabelecido entre a mãe e seu filho, através do vínculo do amor e o vínculo do ódio, percebeu-se que a mãe necessita compreender seu bebê, como também contempla o reconhecimento das aprendizagens estabelecidas.

Zimerman (2010, p. 174) descreve como Bion estabeleceu o aprofundamento do vínculo do conhecimento “K”, que abrange a descoberta de novos conhecimentos do outro, mas também de si próprio.

> Para Bion o vínculo do conhecimento “K” é o que une os pensamentos e as emoções. Dessa forma os pensamentos dão maior sentido às experiências emocionais vivenciadas. Assim o vínculo do conhecimento contribui na inter-relação do intelectual com o emocional. É deparando-se com o desconhecido que o sujeito se desenvolve intelectualmente, exercendo a função do pensar.

Para maior compreensão e esclarecimento da relação desse vínculo constituído primeiro no campo emocional para atuar no desenvolvimento do intelecto, busco Zimerman (2010, p.151):

> Classicamente, o “conhecimento” é considerado como sendo função do psiquismo que faça uma adequada ligação entre o pensamento e a realidade. (...) Uma outra forma de definir o conhecimento é a de que ele resulta da relação que se estabelece entre o sujeito que o conhece e o objeto a ser conhecido.

Klein (2010), diz que ao falarmos da importância do emocional e intelectual nas aprendizagens, percebemos que ambos não ocorrem completamente sozinhos. Há sempre um objeto a ser conhecido ou aquele que impulsiona para o conhecimento. Pode ser a mãe, pai ou professor. É ele quem dá condições para que as aprendizagens aconteçam nesse momento o vínculo recebe maior destaque, pois ele ocorre como uma ponte, que estabelece conexões, tanto para o emocional, quanto o intelectual desenvolvam adequadamente.

Ao entrar na escola a criança busca encontrar um novo espelho. Entretanto, os papéis da mãe e da professora diferenciam-se significativamente. Enquanto a mãe não necessita de uma formação intelectual para exercer sua função, pois é orientada pelo seu instinto biológico de devoção à criança com sensibilidade para compreendê-lo, a professora busca na identificação com a figura materna, oportunizar um ambiente favorável, estabelecer vínculos bem constituídos e oportunizar novos descobertas e aprendizagens para as crianças. Winnicott (1997, p. 46), salienta:

> ... Tudo isso quer dizer que começa no período inicial da infância, nunca está terminado. Em todas as crianças isso continua acontecendo o tempo todo, consolidando posições, que sempre podem ser perdidas e recuperadas. Assim podemos afirmar alguma coisa sobre desenvolvimento inicial, é que estamos falando sobre algo que continua todo o tempo.

Winnicott (1997) nos mostra que o padrão de relacionamento da criança com sua mãe pode ser revivido nas escolas, principalmente em escolas maternais, e certamente será ao longo de sua vida e como é importante compreendê-las e ao mesmo tempo ter conhecimento do mundo infantil. A escola deve ter atenção e cuidado com o desenvolvimento intelectual e emocional. Winnicott (1997, p. 76) alerta para esses conceitos que por vezes são ignorados ou confundidos. “tanta coisa já está obvia na época atual. Entretanto, ilustrarei o que quero dizer com desenvolvimento emocional e intelectual, porque a distinção entre eles, às vezes é ignorada, com resultados nocivos. Evidentemente os dois estão inter-relacionados”.

Klein (2010) comenta que após fortes experiências emocionais vivenciadas nos primeiros anos de vida como ansiedades, depressões, entre outros, quando a criança chega à idade escolar suas habilidades intelectuais e físicas podem apresentar-se de modo deficitário. Portanto, o curso do desenvolvimento emocional, mesmo que ocorra de maneira adequada, pode refletir-se através de inibições intelectuais. Além disso, as expectativas colocadas sobre a criança, de como ela deve ser, que quão ótima precisa ser, causam uma coerção intelectual, que pode interferir diretamente no emocional.

Esse difícil exercício de separar o que é intelectual do que é emocional nos possibilita perceber as influências de um no outro. Toda aprendizagem está impregnada de afetividade e ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

A opção metodológica para esta pesquisa qualitativa é o paradigma naturalista porque se encaixa com o foco da investigação e minimiza a manipulação da mesma. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente porque trata da lógica de planejamento, da técnica da coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos e por esta razão adequada ao paradigma naturalista. Este capítulo contém também o desenho do estudo que delineia a pesquisa em se tratando dos participantes, procedimentos e instrumentos com as descrições detalhadas de cada teste usado no psicodiagnóstico e a metodologia para análise dos dados tendo como referência a análise de conteúdo de Bardin.

Justificativas da Opção Metodológica Qualitativa Naturalista

Almeida e Freire (2000), Fiorentini e Lorenzato, (2007) afirmam que a investigação na área da Educação pode ser caracterizada, de modo geral, através de duas perspectivas básicas. Uma empírico-analítica, que surge frequentemente associada aos conceitos de investigação quantitativa, positivista e experimental, que tem como objetivo explicar, predizer e controlar fenômenos. E outra humanista-interpretativa, que se aproxima dos termos de investigação qualitativa e naturalista, interessando-se pelos significados e intenções das ações humanas.

No método quantitativo a pesquisa centra-se na análise de fatos e fenômenos observáveis e na medição/avaliação de variáveis comportamentais e ou sócio afetivas passíveis de serem medidas, comparadas ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica (Coutinho, 2011).

Acredito que é importante salientar o conceito de paradigma de investigação que pode ser definido como um conjunto articulado de postulados, valores conhecidos, teorias comuns e regras que são aceitas por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico, define Coutinho (2011).

O paradigma qualitativo ou interpretativo, também designado por *hermenêutico, naturalista, qualitativo* ou ainda, mais recentemente *construtivista* (Guba, 1990; Creswell, 1994; Crotty, 1998; Coutinho, 2011). O paradigma naturalista é um pressuposto ontológico que subjaz ao paradigma investigação naturalista. A investigação é consistente porque busca o ser em si mesmo, investiga o que está subentendido, não manifesto; e, sobretudo valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, justificando-se por isso a adoção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo e das novas propostas do pós positivismo (Guba, 1990; Coutinho, 2011, p. 16).

Guba (1978) e Guba e Lincoln (1981) citados por Martins (2006) definem a investigação naturalista como uma abordagem de descoberta-orientada que minimiza a manipulação dos ambientes em estudo e que, antecipadamente, não coloca restrições o que poderão vir a serem os resultados de investigação.

Lincoln e Guba (1985) afirmam que o paradigma naturalista pode ser uma escolha de modelo investigativo quando: a) o paradigma se encaixa com o foco da investigação, e; b) a teoria substantiva (se selecionado) se encaixa com o paradigma do inquérito.

Eu afirmo que o foco e o contexto deste estudo foi a partir do estudo do psicodiagnóstico como processo de intervenção da criança com DAE, a investigação de como se estabelece a relação entre a mãe e professora no desenvolvimento da criança e a abordagem de ensino a partir da investigação diagnóstica. A pesquisa é adequada para a investigação naturalista e autoriza um caráter interventivo, tal como a proposta deste estudo. Logo, a questão sob investigação, o contexto escolar e educacional, e a pesquisa paradigma são congruentes e podem alcançar um valor de importante ressonância.

Considero este estudo naturalista por não ter havido manipulação do fenômeno de interesse, ou seja, foi através da indicação da escola pela própria Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC), entrevistas com a gestora e professores, verificação de documentos e avaliações dos alunos indicados pelos professores e a interação desenvolvida no ambiente escolar.

Meu primeiro pensamento ao formular este estudo foi o de pensar a necessidade de realizar a pesquisa no local onde ocorrem os fatores propostos, pois como afirma Afonso (2005), os estudos naturalistas caracterizam-se pela investigação de situações concretas existentes identificáveis pelo investigador, sem intervenção em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis.

Lincoln e Guba (1985) desenvolveram características teóricas a respeito do desenvolvimento naturalista que descrevo a seguir, com base em Martins (2006). O método qualitativo é aquele que de melhor forma serve os objetivos e especificidades deste estudo.

A Pesquisa Qualitativa – Uma opção metodológica

Esta pesquisa se fundamentou na perspectiva qualitativa de enfoque descritivo interpretativo. Esta modalidade trabalha com universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização da variável, buscando revelar o significado dessas relações, expondo o que escapa das médias estatísticas (Minayo, 2010).

A investigação na área da Educação pode ser caracterizada, de modo geral, através de duas perspectivas básicas. Uma delas é empírica – analítica, que surge frequentemente associada aos conceitos de investigação quantitativa, positivista e experimental, tendo como objetivo explicar, predizer e controlar os fenômenos. E outra humanista-interpretativa, que se aproxima dos termos de investigação

qualitativa e naturalista, interessando-se pelos significados e intenções das ações humanas (Almeida & Freire, 2000; Fiorentini & Lorenzato, 2007).

Minayo (1994, 2000) diz que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A autora defende que qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo.

Suassuna (2008) cita André (2000) em A pesquisa no cotidiano escolar e salienta que numa abordagem qualitativa, a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa, o mesmo se dando com as opções metodológicas, que vão sendo gradualmente explicadas e redefinidas. A análise ocorre paralelamente à observação, na medida em que o pesquisador seleciona aspectos que devem ser explorados e decide quais os que devem ser abandonados. Assim, as categorias analíticas podem derivar diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados sob análise.

Suassuna (2008) entende que o procedimento do pesquisador na abordagem qualitativa é um pouco diferente: atento a multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema, e após a análise dos dados, ele lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as descobertas num contexto mais amplo; trata-se de um esforço de construção ou estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno possa ser interpretado e compreendido.

A investigação qualitativa aceita a subjetividade e intuição na realização de um estudo, uma vez que entende a realidade como uma dinâmica associada à história e aos contextos dos indivíduos. Como tal, recorre à perspectiva dos sujeitos implicados nas situações, aos comportamentos observáveis e, ainda, ao conhecimento dos sistemas de crenças, valores, comunicação e relação existentes (Almeida & Freire, 2000; Sousa, 2005).

A construção da informação da pesquisa qualitativa segue o curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos de pesquisa. Por todas as razões defendidas pelos autores supracitados e por escolher realizar este estudo no formato estudo de caso múltiplo, confirmam a identificação que tenho com a pesquisa qualitativa. Complemento essa escolha com o uso dos métodos qualitativos que abordo a seguir.

O uso de métodos qualitativos.

O paradigma naturalista, embora não exclua a hipótese de utilizar métodos quantitativos, elege os métodos qualitativos para recolher, analisar e interpretar os dados (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993; Lincoln & Guba, 1985). Nesse sentido, Guba (1993) chama a atenção para o fato de a investigação naturalista não equivaler à investigação qualitativa, na medida em que esta última só utiliza métodos qualitativos, enquanto a primeira apenas lhes dá preferência.

Martins (2006) explica que, nos estudos de influência naturalista os métodos qualitativos são usados por várias razões**.** Dentre elas, por se adaptarem melhor às múltiplas e desagregadas realidades, que podemos encontrar em alguns contextos da pesquisa; também, porque a natureza da relação que se estabelece entre o pesquisador e o participante torna mais fácil a compreensão do fenômeno e, para finalizar porque os métodos qualitativos são mais sensíveis aos padrões que caracterizam a pesquisa e seu contexto.

As crianças com DAE se salientam na educação pelo baixo resultado apresentado. Os olhares se voltam especialmente para elas. Esta proposta de estudo é olhar além delas; para a relação que emerge entre professoras e mães de crianças com DAE, portanto, este modelo de paradigma naturalista, os métodos qualitativos com a coleta de dados na escola caso para onde convergem todas as dificuldades sejam educativas e ou sociais, considero a melhor escolha para tratamento deste trabalho.

O contexto natural

A investigação naturalista é dependente do contexto natural da entidade em estudo (Erlandson, *et al*, 1993; Lincoln & Guba, 1985). Para Martins (2006) este tipo de investigação pressupõe que as realidades constituem conjuntos que não podem ser compreendidos fora dos seus contextos naturais e salienta que o todo é maior e mais importante que as partes. Na percepção de Lincoln e Guba (1985) os investigadores naturalistas crêem que o contexto é crucial quando se decide se um resultado pode ou não ser generalizado para outro contexto. Consideram ainda que, durante a investigação, se desenvolve uma relação causal recíproca e complexa, e não uma relação linear, que sugere que o fenômeno deve ser estudado no local onde a sua influência é mais sentida. Por último supõem que a riqueza do contexto determina, em parte, aquilo que o investigador vai encontrar.

Lincoln e Guba (1985) supõem que a riqueza do contexto é determinante naquilo que o investigador vai encontrar. Os participantes deste estudo são professores e mães de crianças com DAE que estudam na escola em pauta, portanto, o mais natural é que o trabalho se desenvolva nesse local onde me relaciono com as professoras, gestoras, realizo encontro com as mães e crianças que realizam o (Psico) Diagnóstico. Descrevê-lo torna-se imprescindível porque a natureza da realidade escola e família na perspectiva educacional ali se desenvolvem.

O investigador enquanto instrumento de coleta de dados

Para Martins (2006) na pesquisa naturalista o investigador também é instrumento de coleta e análise de dados, o pesquisador não atingirá os objetivos da pesquisa se não usar de sua experiência, imaginação e inteligência de maneira variada e imprevisível (Miles, 1979, citado por McCraken, 1988, citado por Martins, 2006).

Guba e Lincoln (1981) citado por Martins (2006) colocam que apenas o homem é capaz de lidar com situações emergentes, característica do modelo naturalista. A pessoa consegue responder as pistas que o contexto e os participantes deixam transparecer; tem capacidade para se adaptar aos múltiplos aspectos que caracterizam o contexto e os participantes; tem uma visão holística dos fenômenos; é competente para usar simultaneamente os conhecimentos racionais e intuitivos; tem capacidade de processar informação à medida que ela vai sendo disponibilizada; tem capacidade para originar oportunidades para sumarizar, clarificar, corrigir e ampliar os dados junto aos participantes; e tem capacidade para explorar e compreender respostas atípicas e idiossincráticas.

Admite a flexibilidade do pesquisador na coleta dos dados, análise e interpretação da informação. A flexibilidade do pesquisador pode ser testada por mudanças institucionais que interferem na pesquisa de alguma forma, como o caso que ocorreu com a troca de uma professora participante do processo, por motivo de transferência de local. Mudanças, desistências, podem ocorrer no meio da pesquisa e é preciso lidar com a situação a qual não é da nossa alçada impedir.

Mobilização do conhecimento intuitivo

Os defensores do paradigma naturalista argumentam que devemos reconhecer a legitimidade da relação que existe entre o conhecimento intuitivo e o conhecimento racional porque, muitas vezes, as pequenas diferenças entre as múltiplas realidades encontradas apenas podem ser compreendidas desta forma. Além disso, muito da interação entre o investigador e os participantes ou os objetos ocorre a este nível. Por último, porque o conhecimento intuitivo revela, de forma mais justa e precisa, os padrões de valores do investigador. No entanto, o conhecimento intuitivo não deve apenas ser considerado importante. Deve, igualmente, ser convertido em conhecimento racional, de modo que, explicitamente, o investigador possa pensar sobre ele e posteriormente comunicá-lo a terceiros (Lincoln & Guba, 1985).

Os autores referidos mostram e reconhecem a importância do conhecimento apreendido informalmente e raras vezes valorizado e utilizado pelos pesquisadores, e como refere Martins (2006), é um componente que deve ser explorado por ser útil e indispensável. Eu diria que essa escuta é extremamente importante, por ser um conteúdo do outro e fazer parte do quebra cabeça que, provavelmente, caberá ao pesquisador decifrar. As “conversas de corredor”, os ditos ao acaso, conversas informais, são conhecimentos que, agregados aos conteúdos, podem ajudar a formar ideias da realidade do outro ou desconstruir fantasias e pré- supostos básicos.

Coutinho (2011) se utiliza das citações sobre a investigação de índole qualitativa que se baseia no método indutivo “... porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1993, p. 28), adotando a postura de quem “... tenta compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenômeno estudado” (Mertens, 1997, p. 160, citado por Coutinho, 2011).

Neste sentido, estes dados foram de grande valia por acrescentar no estudo qualitativo e, muitas vezes, me ajudar a compreender melhor a realidade encontrada nas entrevistas individuais ou grupais para ajudar a compor uma análise e interpretar o formal e o informal, intuitivos ao mesmo tempo.

A escolha dos participantes foi intencional.

No paradigma naturalista, o processo de seleção de participantes é baseado, não em considerações estatísticas, mas sim em considerações informativas (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002, citados por Martins, 2006).

Muito embora neste estudo eu tenha, a princípio, cumprido as regras do Conselho de Ética em Pesquisa de pré estabelecer o número de participantes,

quando iniciei a pesquisa o desenho se modificou quanto ao número dos mesmos e adquiriu a característica naturalista que, segundo Lincoln e Guba (1985), as considerações anteriores sugerem que este processo de seleção de participantes têm determinadas características que lhe são peculiares.

Os autores Lincoln e Guba (1985), ponderam que o número e o tipo de participantes não deveria ser especificado com antecedência ao estudo em si, como acontece em determinados projetos de pesquisa por razões metodológicas. Pondera, também, que o participante seguinte deve ser selecionado quando os dados coletados do anterior já foram analisados, porque este segundo poderá ampliar ou complementar as informações anteriores, o que poderia enriquecer a pesquisa. (Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002; Seidman, 1998; citados por Martins 2006).

A teoria básica sustentou este trabalho, todavia, à medida que me deparo com os resultados, novas teorias se fazem necessárias e novas pesquisas emergem no cotidiano da pesquisadora, pois à proporção que os dados se tornam realidade, maior é a busca teórica para sustentá-los, porque a multiplicidade de situações e realidades me faz buscar e incluir ainda mais, maior número de teóricos.

A análise e interpretação dos dados permitiu levantar questões que se apresentaram em diferentes aspectos, expectativas e nesta perspectiva a teoria emergiu dos dados, sem, contudo, ignorar as teorias existentes, sobretudo sobre os resultados dos (Psico) Diagnóstico e as dificuldades de aprendizagem para análise dos estudos de caso e suas categorias. .

O paradigma naturalista, de certa forma, autoriza o pesquisador a tornar o desenho do estudo mais flexível por não ser determinante e brotar durante todo o trabalho de campo (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002, Martins, 2006).

Quando a pesquisa trata de paradigma naturalista, é possível nos depararmos com uma profusão de realidades, embora possamos intuir algumas situações,

sempre haverá uma incógnita nos laços que unem os participantes. Esta é uma das razões para que o desenho desta pesquisa seja flexível.

Na medida em que fui coletando dados, analisei-os, porque o tempo é delimitado, contudo, neste trabalho é possível fazer outras leituras, além das aqui representadas. Executar este projeto de estudo no contexto da escola caso representou melhor o paradigma naturalista e a transferência e vivência da pesquisadora no local onde as dificuldades de aprendizagem não são apenas uma representação, mas a realidade.

Portanto, para esta investigação, o estudo de caso múltiplo representa um meio de transmitir os resultados obtidos junto aos participantes desta pesquisa.

O uso do Estudo de Caso – Caso Múltiplo

O desenho do estudo é o plano ou estratégia geral responsável por dentro do paradigma de tipo interpretativo, o estudo de caso visa conhecer o "como" e os "porquês" (Yin, 2005) de um fenômeno ou identidade bem definida – o caso – quando o investigador não tem controle sobre os acontecimentos, nem tão pouco é possível ou desejável manipular as causas potenciais do comportamento dos participantes (Merrian, 1998; Yin, 2005). Trata-se assim de um estudo naturalista.

Segundo Yin (2005) um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Isto é, para usar o método de estudo de caso é necessário querer lidar com as condições contextuais, acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo. Yin (2005) afirma que contexto e fenômeno não são sempre discerníveis em situações de vida real, um conjunto inteiro de outras

técnicas, como a coleta de dados e as estratégias de análise de dados, tornam-se, no momento, a segunda parte de nossa definição técnica:

> A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo e, por outro lado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (Yin, 2005, p. 71)

Em síntese, Yin (2005) considera o estudo de caso uma estratégia de pesquisa abrangente por que trata da lógica de planejamento, da técnica de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos.

Guba e Lincoln (1985) consideram que o estudo de casos constitui uma metodologia válida porque proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar. Este método desempenha um papel essencial quando se pretende gerar juízos de transferibilidade, responde adequadamente à concepção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre investigador e contexto e de outros fatos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercambio de percepções (Colás, 1992).

A estratégia de pesquisa que considerei como método mais adequado é o estudo de caso múltiplo. Yin (2005) considera o estudo de caso como um método que abrange tudo – tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas à análise dos mesmos. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia abrangente.

Nos estudos de caso múltiplos ou coletivos (multi-site), a perspectiva instrumental continua a ser dominante. A multiplicação dos contextos em estudo

destina-se a assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais próximas (Afonso, 2005).

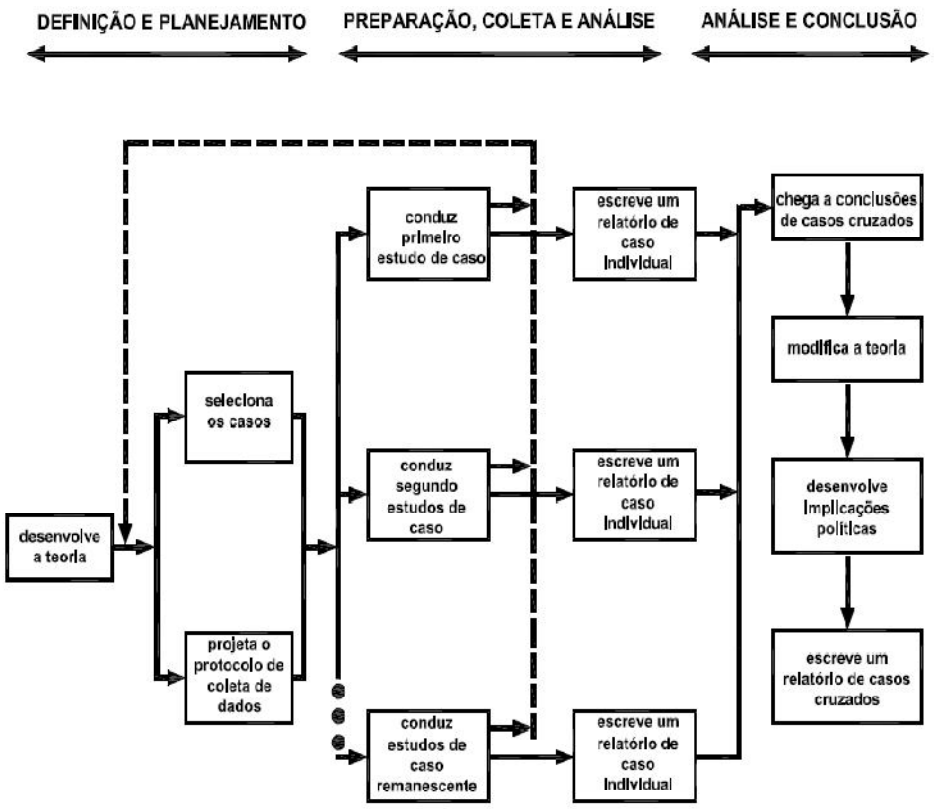

DEFINIÇÃO E PLANEJAMENTO
PREPARAÇÃO, COLETA E ANÁLISE
ANÁLISE E CONCLUSÃO
desenvolve a teoria
seleciona os casos
projeta o protocolo de coleta de dados
conduz primeiro estudo de caso
conduz segundo estudos de caso
conduz estudos de caso remanescente
escreve um relatório de caso individual
escreve um relatório de caso individual
escreve um relatório de caso individual
chega a conclusões de casos cruzados
modifica a teoria
desenvolve implicações políticas
escreve um relatório de casos cruzados

Figura 3. Método de estudo de caso. Fonte: Cosmos Corporation, in Yin 2005, p. 72.

A Figura 3 indica que a etapa inicial ao projetar o estudo consiste no desenvolvimento da teoria e, em seguida, demonstra que a seleção do caso e a definição das medidas específicas são etapas importantes para o processo de planejamento e coleta de dados. Cada estudo de caso em particular consiste em um estudo “completo”, no qual se procuram evidências convergentes com respeito aos fatos e as conclusões para o caso; acredita-se que as conclusões de cada caso sejam as informações que necessitam de replicação por outros casos individuais (Yin, 2005, p. 71)

Yin (2005) recomenda que na investigação de casos múltiplos consomem mais tempo para serem realizados e devem seguir uma lógica de replicação, e não de amostragem, e cada caso deve ser escolhido cuidadosamente, além de o pesquisador ser um bom ouvinte, não deve ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos; ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades e não como ameaças. Ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas e deve ter como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis e ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pesquisadora deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias.

Quanto à interação entre a investigadora e os participantes do estudo foi de escuta ativa das mais diversas queixas e histórias das mães, das professoras e das crianças, na forma que só as crianças sabem dizer tudo de tudo, com histórias familiares, as mais diversas possíveis, descrições de situações impensáveis em meio ao lúdico do desenho e da “conversa”. A coleta de dados na escola, como um todo foi à base da confiança e empatia e principalmente pela resposta à pergunta não feita: Esta pesquisa vai nos ajudar? Este foi um pensamento que me ajudou a compor o estudo de caso.

Dando continuidade, os participantes como um todo foram extremamente colaborativos e participativos no processo de coleta de dados. A escola como um todo foi receptiva.

Métodos para assegurar a transferibilidade

Coutinho (2002) diz que a *transferibilidade* refere à possibilidade de que os resultados obtidos num determinado contexto numa pesquisa qualitativa possam ser aplicados noutro contexto. Trata-se do conceito equivalente ou paralelo a generalização (ou validade externa) da metodologia quantitativa experimental, mas

que na perspectiva de Firestone (1990) deve ser encarada em termos totalmente distintos da pesquisa interpretativa.

São considerados três graus ou níveis de generalização dos resultados de um estudo empírico: a generalização da amostra para a população, a generalização analítica ou relacionada à teoria e a transferência caso a caso.

A expressão transferibilidade (Lincoln & Guba, 1991; Mertens, 1998; Flick, 1998) ou, ainda generalização naturalística (Stake, 1995). No entanto, a transferibilidade deve ser preocupação central do investigador qualitativo, já que, como referem Lincoln e Guba (1991, p. 298) citados por Coutinho (2008, p. 6):

> Se houver transferibilidade, o fardo da prova fica menos em cima do investigador original do que na pessoa que procura aplicar os resultados do estudo noutro contexto. O investigador original não conhece o ambiente para o qual se vai proceder a transferibilidade, mas quem o faz sabe... A responsabilidade do investigador original termina no momento em que fornece um conjunto de dados descritivos capazes de permitirem que juízos de semelhança sejam possíveis.

Isto quer dizer que os dados descritivos devem ser suficientes, “densos”, “compactos”, no sentido de ser capaz de representar a diversidade das perspectivas dos participantes e a forma como estas conduziram a uma interpretação que teve em conta tanto as variações como as redundâncias em diferentes contextos/condições (Coutinho & Chaves, 2002; Oka & Shaw, 2000).

Desenho do Estudo

Neste sentido, neste estudo iniciei com a seleção dos participantes, seguido da coleta de dados e da posterior aplicação dos instrumentos. Assim sendo, foi fundamental começar por caracterizar os participantes e descrever os procedimentos da coleta de dados. Por fim, descreverei os instrumentos de obtenção dos dados.

Durante a fase de coleta de dados com as crianças prendi-me à entrevista lúdica inicial e após a aplicação do psicodiagnóstico. A análise e interpretação de dados é um processo mais demorado e exigiu o maior cuidado. Primeiro é preciso fazer o levantamento de cada um dos testes da bateria aplicados, fazer o parecer final de cada um e depois integrar esses dados, que deverão ser estudados com os dados da anamnese, história da criança, avaliação da professora titular. Tendo em mãos todos estes dados, então compilar em um parecer só.

Como a opção metodológica é estudo de caso múltiplo, que compreendeu dois casos, com duas alunas de diferentes professoras e séries, do ensino fundamental da mesma escola. Ambos os casos envolveram duas situações diferentes. No mesmo período da aplicação dos testes com as crianças, as professoras preenchiam a avaliação informal de suas respectivas alunas para posterior levantamento. O investigador naturalista interpreta os dados e escreve as conclusões tendo por base as particularidades e os detalhes de cada caso.

As entrevistas se sucederam com as mães, professoras, crianças. Finalmente as entrevistas grupais operativas.

Lincoln e Guba (1985) afirmam que no paradigma naturalista é imprescindível que o investigador converse com os participantes sobre os dados originados da sua realidade, dos seus conteúdos intrapsíquicos. Traduzindo esta linguagem para o psicodiagnóstico, é o mesmo que fazer as entrevistas devolutivas dos resultados encontrados. Os participantes podem e devem discutir sobre o que lhes é apresentado.

Participantes

A seleção dos participantes é um dos aspectos mais importantes do planejamento e desenho de um trabalho de investigação. Além de ser uma tarefa árdua e complexa, a seleção do número e tipo apropriado de participantes tem um efeito dramático no tipo de conclusões que poderão ser retiradas de um estudo (Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005), citados por (Yin, 2005).

O presente estudo apresenta três categorias de participantes que caracterizam estudos de caso múltiplo, consiste em cada criança com DAE, a sua mãe ou responsável e a sua professora titular. No seu conjunto participam duas crianças de ambos os sexos, duas mães ou responsável e um professor titular. A amostra é constituída de cinco participantes.

Os critérios de inclusão da amostra são crianças de ambos os sexos, de 8 a 10 anos, com dificuldade de aprendizagem específica, estudantes do ensino fundamental de uma escola pública de Manaus- AM, que não façam uso de medicamentos controlados, não possuam outras deficiências e que não tenham idade inferior ou superior às idades limites determinadas, duas mães ou responsáveis e duas professoras titulares. A segunda categoria são as mães ou responsáveis das crianças que devem autorizar a participação de seus filhos nesta pesquisa e ter disponibilidade para participar das entrevistas iniciais e em todo o processo psicodiagnóstico e, a terceira categoria são as professoras, que devem ser titulares da turma e terem disponibilidade para participar ativamente do processo desde a seleção da criança até a entrevista devolutiva.

Os critérios de exclusão adotados foram os seguintes: a) Não ter dificuldade de aprendizagem específica; b) Diagnóstico de lesões neurológicas / epilepsia; c) Problemas visuais ou auditivos; d) Intervenções farmacológicas com neurolépticos (anti-psicóticos); d) Co-morbidade com diagnósticos clínicos de Perturbação do Espectro do Autismo, Perturbação Específica do Uso da Linguagem; e) Idade inferior ou superior ao critério de inclusão estabelecido (8 – 10 anos); f) Não frequentar o ensino fundamental na escola caso.

Instrumentos de Coleta de Dados

Os professores têm um papel fundamental na educação tanto no ensino regular quanto da educação especial. Correia (2008) afirma que a avaliação é importante e o professor deve ter aptidões e capacidade de avaliar a criança em

termos comportamentais e de realização. Portanto, na visão de Correia (2008) tem convicção que o professor de ensino regular deve estar sempre colhendo informações e cercado de métodos informais que permitam proporcionar indicadores para atingir objetivo a que se propõem. Portanto, além do desempenho acadêmico e social é imperativo que se certifique da acuidade visual e auditiva, para descartar problemas de aprendizagem.

Correia (2008) é enfático ao afirmar que a avaliação inicial prende-se com a avaliação preventiva e constitui o primeiro nível, em que a intervenção é de única responsabilidade do professor da turma que identifica os alunos com problemas de dificuldades de aprendizagem e como consequência, resulta no insucesso escolar em uma ou mais áreas como expõe a figura 4.

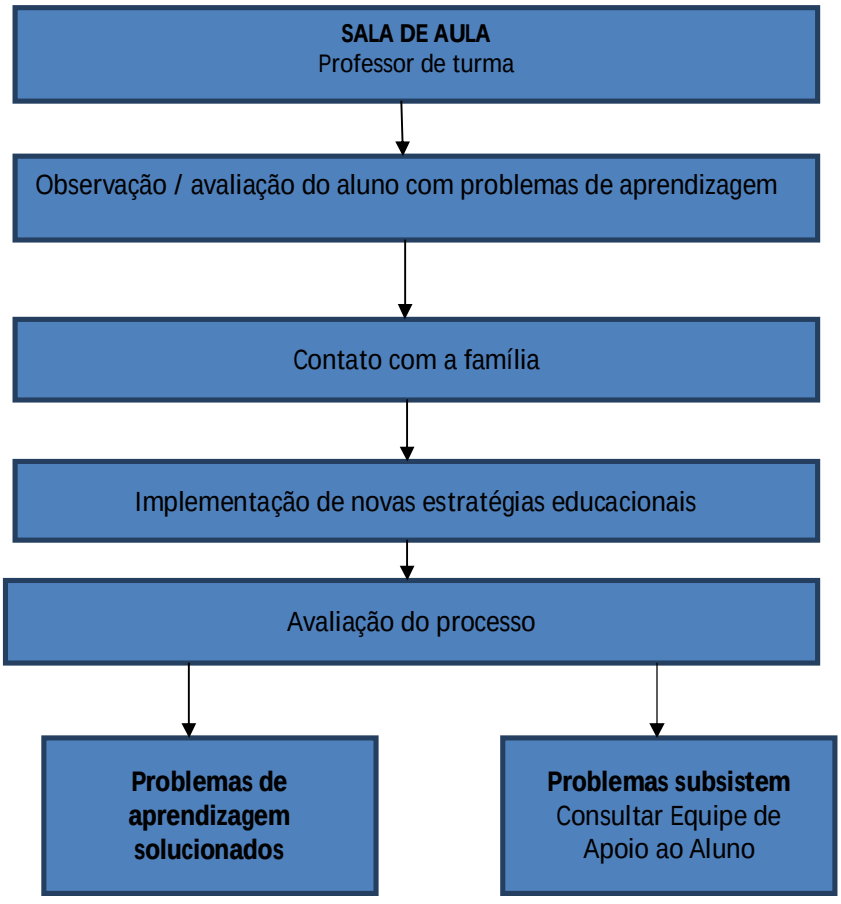

SALA DE AULA
Professor de turma
Observação / avaliação do aluno com problemas de aprendizagem
Contato com a família
Implementação de novas estratégias educacionais
Avaliação do processo
Problemas de aprendizagem solucionados
Problemas subsistem
Consultar Equipe de Apoio ao Aluno

Figura 4 – Avaliação Inicial (Correia, 2008, p. 61).

Considerando importante esse tipo de avaliação foram utilizados na pesquisa os formulários criados por Correia (2008), que se encontram no (ver Anexo - G) e aqui os relaciono:

1. Comportamentos indicadores de problemas de visão e audição;
2. Inventário do comportamento do aluno – Aprendizagem;
3. Sintomas físicos,
4. Comportamentos socioemocionais;
5. Comportamento do aluno

Os instrumentos acima referidos não são estandardizados, mas obtive respostas válidas e preciosas que compuseram qualitativamente este estudo.

Um diagnóstico preciso deve ser o resultado de dados obtidos de diferentes fontes, incluindo o comportamento em casa, na escola e na comunidade, portanto os testes incluídos no processo psicodiagnóstico devem fornecer subsídios que permitam confirmar ou negar as hipóteses iniciais, atendendo o objetivo da avaliação.

Um instrumento (teste, prova, escala) é estandardizado se inclui procedimentos uniformes e consistentes para a administração, avaliação e interpretação de resultados (Moore, 1983; Wiesrma, 1995; citados por Coutinho, 2011, p. 105); veem sempre acompanhados de manual de utilização que deve ser cumprido à risca sob pena de conduzir a obtenção de resultados inválidos. Os testes utilizados nesta pesquisa possuem critérios rigorosos para avaliação e que foram muito úteis neste estudo. Todos os critérios exigidos em cada teste aplicado foram rigidamente observados por mim. Todos os instrumentos que compuseram a bateria de testes cumpriram o que se pretendia averiguar nesta pesquisa.

Como nenhum teste isoladamente pode proporcionar uma avaliação abrangente da pessoa como um todo, torna-se importante organizar uma bateria de

teste que é a expressão usada por Cunha (2000), para designar um conjunto de testes ou de técnicas, que podem variar entre dois e cinco ou mais instrumentos que são incluídos no processo psicodiagnóstico. Exner (1980) afirma que o emprego de uma série de testes envolve a tentativa de uma validação intertestes dos dados obtidos, a partir de cada instrumento em particular, diminuindo, dessa maneira, a margem de erro e fornecendo melhor fundamento para se chegar a inferências clínicas (Cunha, 2000). Todos os instrumentos foram aplicados individualmente, conforme seus respectivos manuais de instrução.

Nesta seção descrevo os instrumentos de avaliação psicológica utilizados no psicodiagnóstico interventivo, na presente dissertação para realização e avaliação cognitiva, neurológica. Entre os instrumentos utilizados darei enfoque particular ao WISC-IV.

Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC – IV)

A Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - 4ª Edição (WISC – IV) (2013) – de acordo com o manual técnico de Rueda e Cols (2013) é um instrumento clínico de aplicação individual e tem o objetivo de avaliar a capacidade intelectual das crianças e o processo de resolução de problemas. O WISC – IV deve ser administrado individualmente, de preferência em duas sessões. Entre suas principais aplicações estão à estimativa cognitiva na avaliação psicológica, neuropsicológica e psicoeducacional; no diagnóstico diferencial de desordens neurológicas e psiquiátricas e no planejamento de programas de reabilitação (neuro) cognitiva.

Este instrumento destina-se a crianças de seis anos e zero mês a dezesseis anos e onze meses. O WISC – IV é resultado da elaboração de uma nova versão do instrumento após dez anos de pesquisa com o WISC – III, com opiniões de vários especialistas do campo da neuropsicologia, psicologia clínica e psicologia escolar e de pesquisas literárias aprofundadas nas áreas de teoria da inteligência, avaliação intelectual, desenvolvimento cognitivo e neurociência cognitiva. Os principais

objetivos deste estudo foram atualizar a base teórica; reforçar a utilidade clínica; ampliar estudos como ferramenta de desenvolvimento; e aperfeiçoar as propriedades psicométricas.

O WISC-IV sofreu uma série de mudanças, incluindo alterações no conteúdo dos subtestes, aplicação e procedimento de pontuação. Foram excluídos alguns subtestes para comportar os novos que foram incorporados. Os subtestes do WISC – III excluídos foi Arranjo de Figuras, Armar Objetos e Labirintos. O objetivo dessa exclusão foi reduzir a ênfase que se dava ao desempenho pressionado por contagem de tempo. Os demais subtestes foram mantidos, contudo foram submetidos à revisão no que diz respeito ao seu conteúdo, aplicação e procedimentos para pontuação.

Os novos cinco subtestes que foram desenvolvidos para o WISC – IV são: Conceitos Figurativos, Sequência de Números e Letras, Raciocínio Matricial, Cancelamento e Raciocínio com Palavras, adaptados de outras escalas Wechsler de Inteligência para uso com crianças em idade escolar.

Houve uma mudança de terminologia para as pontuações compostas. O objetivo das alterações de nomenclatura é o de refletir com mais precisão a natureza da contribuição dos subtestes e as habilidades cognitivas medidas em cada um dos índices. Os quatro índices, ou pontos compostos são:

a) Índice de Compreensão Verbal (ICV);

b) Índice de Organização Perceptual (IOP);

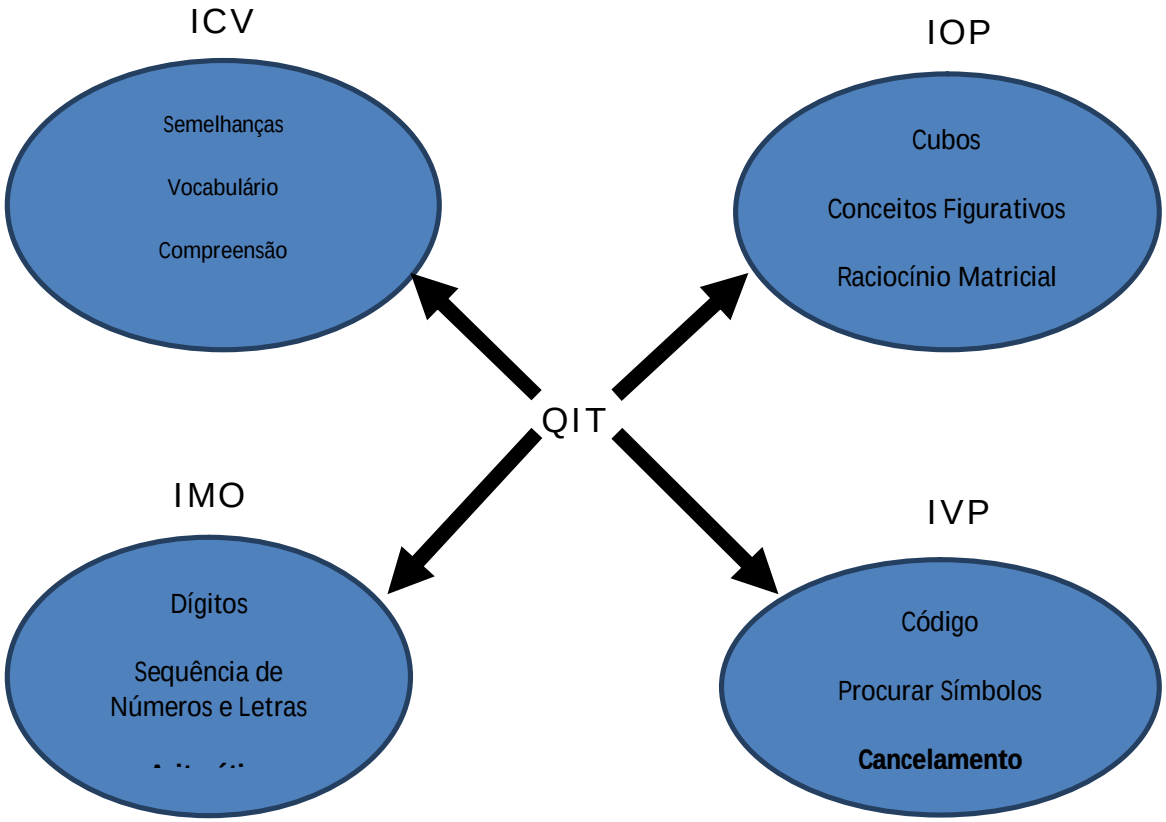
c) Índice de Memória Operacional (IMO);

d) Índice de Velocidade de Processamento (IVP).

O material é composto por 15 subtestes, sendo os subtestes principais do Índice de Compreensão Verbal (ICV) são Semelhanças, Vocabulário e Compreensão; e os suplementares são Informação e Raciocínio com Palavras. Os subtestes relacionados ao Índice de Organização Perceptual (IOP) são Cubos,

Conceitos Figurativos e Raciocínio Matricial; e o suplementar é Completar Figuras. Em relação ao Índice de Memória Operacional (IMO), os subtestes são Dígitos e Sequência de Números e Letras; e o suplementar é Aritmética. Por fim, para o Índice de velocidade de processamento (IVP), os subtestes são Código e Procurar Símbolos; e o suplementar é Cancelamento.

A seguir apresento os 15 subtestes do WISC – IV, divididos dentre os quatro índices:



Nota : Subtestes Suplementares estão em negrito

Figura 5. Subtestes e Índices (Escala Wechsler – Manual de Instruções para Aplicação e Avaliação – David Weschsler, 2013, p. 2).

Subtestes de Compreensão Verbal - ICV

Semelhanças

É um dos principais do Índice de Compreensão Verbal – ICV. Tem por objetivo medir o raciocínio verbal e a formação de conceitos. Este subteste é composto por 23 itens, 11 dos quais são novos. Envolve ainda a compreensão verbal, memória, capacidade de distinguir o essencial do não essencial e a forma de se expressar verbalmente (Bannatyne, 1974. Cooper, 1975; Glasser & Zimmerman, 1967, Kaufman, 1994; Sattler, 2001) in Wechsler, (2013).

Vocabulário

Este é um dos subtestes principais do ICV. O objetivo deste subteste é medir o conhecimento de palavras e a formação de conceitos verbais, bem como o nível de conhecimento, habilidade de aprendizado, memória a longo prazo e nível de desenvolvimento linguístico. Outras habilidades podem ser manifestadas durante esse subteste são: percepção auditiva e compreensão, conceituação verbal, pensamento abstrato e expressão verbal (Banntyne, 1974; Cooper, 1995; Kaufman, 1994; Sattler, 2001) in Wechsler, (2013).

Este subteste é composto por 36 itens, sendo quatro itens figurativos e 32 verbais. Os itens figurativos são novos e foram criados para ampliar a base do subteste. Dos itens verbais, cinco são novos e 27 foram mantidos do WISC – III. Todos os critérios de pontuação foram revisados.

Compreensão

Também é um dos subtestes considerados principais do ICV e tem como objetivo que a criança responda com base em seu entendimento dos princípios gerais e vivência social. Mede o raciocínio verbal e conceituação, compreensão verbal e expressão, habilidade para avaliar e utilizar experiências anteriores e habilidade para transmitir informações de ordem prática. Envolve, ainda,

conhecimentos de padrões de comportamento, julgamento e maturidade, e bom senso (Banntyne, 1974; Cooper, 1995; Kaufman, 1994; Sattler, 2001) in Wechsler, (2013).

O subteste Compreensão é composto por 21 itens, sendo onze novos e dez importados do WISC – III, com pequenas ou nenhuma alteração e todos os critérios de pontuação foram revisados.

Informação

Este é um subteste suplementar do ICV. A criança deve responder a perguntas que cobrem um amplo leque de conhecimentos gerais. O objetivo é medir a capacidade de adquirir, reter e recuperar conhecimentos factuais. Envolve inteligência, memória de longo prazo e capacidade de reter e recuperar informações adquiridas na escola e no ambiente em que vive. Outras habilidades que a criança poderá utilizar são percepção auditiva, compreensão e expressão verbal (Cooper, 1995; Groth-Marnat, 1997; Kaufman, 1994; Sattler, 2001) in Wechsler, (2013).

Informação é composto por 33 itens, sendo 11 novos e 22 importados do WISC-III, com pequenas ou nenhuma alteração e todos os critérios foram revisados.

Raciocínio com Palavras

Este também é um subteste suplementar do ICV. É solicitado à criança que identifique conceitos comuns por meio de uma série de pistas que lhe são fornecidas. É um subteste novo que foi acrescentado ao WISC – IV com o objetivo de medir o raciocínio verbal como no subteste *Word Context do Delis-Kaplan Executive Function System* (DKEFS) (Delis, Kaplan & Kramer, 2001), citados por Wechsler, 2013. O objetivo é medir a compreensão verbal, habilidade de raciocínio analógico e geral, abstrações verbais, conhecimentos do assunto, capacidade de integrar-se e sintetizar vários tipos de informação, e habilidade de criar conceitos alternativos (Akerman, Beier & Bowen, 2000; Alexander & Kulikowich, 1991; Delis & cols, 2001; Ridgeway, 1995) in Wechsler, (2013). Esse subteste contém 24 itens.

Subtestes de Organização Perceptual - IOP

Cubos

O subteste Cubos é um dos principais do Índice de Organização Perceptual – IOP. Todos os seus itens são compostos por modelos e ou figuras do Livro de Estímulos que a criança deve reproduzir utilizando os cubos brancos e ou vermelhos dentro de um limite de tempo preestabelecido. O objetivo é a habilidade de analisar e sintetizar estímulos visuais abstratos. Envolve, também, a criação de conceitos não verbais, percepção visual e organização, processamento simultâneo, coordenação visual e motora, aprendizado e habilidade de separar figura e fundo por estímulos visuais (Cooper, 1995; Groth-Marnat, 1997; Kaufman, 1994; Sattler, 2001) in Wechsler, (2013). Esse subteste tem 14 itens. Desses 11 foram aproveitados do WISC-III e três foram acrescentados para ampliar seu alcance.

Conceitos Figurativos

Este subteste é classificado como sendo um dos principais do IOP. Este é um novo subteste, concebido para medir o nível de abstração e habilidade de raciocinar, fazendo montagens conforme uma classe específica. Os 28 itens são montados em determinada sequência que estimule raciocinar de forma abstrata (Deák & Maratsos, 1998; Flavell, 1985; Shulman, Yirmiya & Greenbaum, 1995) in Wechsler (2013).

Raciocínio Matricial

Este é um subteste principal do IOP e é composto de 35 itens. É composto de quatro tipos de itens que foram desenvolvidos para propiciar uma forma bastante confiável de medir o processamento visual das informações e o raciocínio abstrato. Os quatro tipos de matrizes são: padrão contínuo e descontínuo de complementação, classificação, raciocínio analógico e raciocínio serial. Esses itens são comumente encontrados no WPPSI- III e WAIS-III, bem como em atividade de analogia em matrizes em *Naglieri Nonverbal Ability Test-Individual Administration*

*(*Naglieri, 2003) e *Raven's Progressive Matrices (Raven & cols., 1998)* in Rueda e cols., (2013).

Completar Figuras

Completar Figuras é um subteste suplementar do IOP, composto por 38 itens, sendo 13 novos e 25 mantidos do WISC-III. A criança deve apontar ou indicar com palavras o que está faltando nas figuras apresentadas, dentro de um limite de tempo preestabelecido. O objetivo é medir a Percepção Visual e a organização, concentração e reconhecimento visual de detalhes essenciais dos diferentes objetos (Cooper, 1995; Kaufman, 1994; Sattler, 2001) in Rueda e cols., (2013).

Subtestes de Memória Operacional - IMO

Dígitos

É um subteste principal do Índice de Memória Operacional – IMO e divide-se em duas partes. Dígitos Ordem Direta e Dígitos Ordem Inversa. A alternância de um para outro requer flexibilidade e atenção. No primeiro a criança deverá repetir os números lidos em voz alta, na mesma ordem; em Dígitos Ordem Inversa deverá repetir os números em ordem decrescente e o objetivo é medir a memória auditiva de curto prazo, sequenciamento, atenção e concentração (Groth-Marnat, 1997; Kaufman, 1994; Sattler, 2001) in Rueda e cols., (2013). Dígitos de Ordem Direta envolve especificamente aprendizagem por memorização, atenção, codificação e processamento auditivo. Por sua vez, Dígitos Ordem Inversa, envolve memória operacional, transformação de informações, agilidade mental e imagens visuais e espaciais (Groth-Marnat, 1997; Hale, Hoeppner & Fiorello, 2002; Kaufman, 1994; Reynolds, 1997; Sattler, 2001) in Rueda e cols., (2013).

Sequência de Números e Letras

Este também é um dos subtestes principais do IMO. Envolve sequenciamento, agilidade mental, atenção, memória auditiva de curto prazo, imagens visuais e espaciais e velocidade de processamento (Crowe, 2000; Sattler, 2001) in Rueda e cols., (2013).

O subteste Sequência de Números e Letras são compostos por dez itens, com três tentativas cada um. Apesar de ser uma adaptação do WAIS-III, todos são novos.

Aritmética

É um subteste suplementar do IMO. São resoluções de problemas que a criança deverá resolver mentalmente, dentro de um tempo delimitado. Envolve agilidade mental, concentração, atenção, memória de curto e de longo prazo, habilidade de raciocínio numérico e atenção. Pode também envolver sequenciamento, fluidez de raciocínio e lógica (Groth-Marnat, 19l97; Kaufman, 1994; Sattler, 2001) in Rueda e cols., (2013). É composto de 34 itens, sendo que 21 novos itens foram desenvolvidos para ampliar as possibilidades da base ao teto, com o objetivo de aumentar a demanda em memória operacional e, simultaneamente, tornar os conhecimentos matemáticos mais voltados para a idade da criança (Rueda e cols., 2013).

Subtestes de Velocidade de Processamento - IVP

Código

É um dos subtestes principais do Índice de Velocidade de Processamento – IVP. O objetivo deste subteste mede a velocidade de processamento, aborda a memória de curto prazo, aprendizado, percepção visual, coordenação visual e motora, amplitude visual, flexibilidade conectiva, atenção e motivação (Cooper, 1995; Groth-Marnat, 1997; Kaufman, 1994; Sattler, 2001). Poderá, também, envolver processamento visual e sequencial (Kaufman, 1994; Sattler, 2001).

As duas formas de Código por idade (Código A e B) têm sua origem no WISC-III, mas as instruções verbais foram revisadas para torná-las mais enxutas e objetivas (Rueda e cols., 2013).

Procurar Símbolos

Procurar Símbolos é um dos subtestes principais do IVP. Além de velocidade de processamento, esse subteste também envolve memória visual de curto prazo, coordenação visual e motora, flexibilidade cognitiva, discriminação visual e concentração (Kaufman, 1994; Sattler, 2001) e, eventualmente compreensão oral, organização e habilidade de planejar e aprender (Kaufman, 1994). As duas formas de Procurar Símbolos A e B têm sua origem no WISC-III, mas foram acrescentados 15 itens na forma B para ampliar as possibilidades de crianças mais velhas. As instruções verbais foram revisadas para torná-las mais objetivas (Rueda e cols., 2013).

Cancelamento

Cancelamento é suplementar do IVP. É composto por dois itens: um com estímulos visuais montados de forma aleatória e outro com forma estruturada. A criança deverá apontar as figuras alvo, em um espaço de tempo preestabelecido. O objetivo deste subteste é medir a velocidade de processamento, atenção visual seletiva, vigilância ou negligência visual (Bate, Mathias & Crawford, 2001; Gauthier, Dehaut & Joanette, 1989; Geldmacher, 1996; Halligan, Marshall & Wade, 1989; Wojciulik, Husain, Clarke & Driver, 2001) (in Rueda e cols., 2013).

Nas aplicações desse instrumento foram utilizados nove subtestes principais e um suplementar para cada uma das participantes.

Nesta pesquisa os resultados obtidos através do WISC-IV serão interpretados qualitativamente, seguindo as Normas de Correção e Interpretação com os dados obtidos de cada participante a exemplo do Protocolo de Registro e de sua Página de Análise que foram criadas com base nas Tabelas Normativas Americanas

apresentadas no Manual Técnico da adaptação brasileira do WISC-IV para fins de conferência. (ver Anexo - H)

Os resultados quantitativos obtidos através da aplicação do WISC-IV serão interpretados qualitativamente, correspondendo o resultado quantitativo às seguintes classificações: ICV, IOP, IMO, IVP e QIT. Aplicação individual em uma só sessão tendo um intervalo de cinco minutos após aplicação do 5º subteste, conforme orientações de aplicação no manual do WISC-IV.

CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial

De acordo com Moojen e cols. (2008) o CONFIAS é um instrumento que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. As tarefas foram organizadas de forma sequencial, buscando uma gradação de dificuldade ao longo do teste, isto é, propõe-se uma escala crescente de complexidade das tarefas de sílabas e de fonemas. É um teste multidisciplinar e foi organizado e constituído por psicopedagogas, fonoaudiólogas, linguistas e psicólogas.

A utilização deste teste possibilita a investigação das capacidades fonológicas, considerando a relação com as hipóteses de escrita elaboradas por Ferreiro e Teberosky (1991), citado por Moojen (2008), além disso, contribui para a prática na alfabetização e instrumentaliza profissionais de diferentes áreas e pode subsidiar pesquisas na área da linguagem, da psicologia cognitiva e educação. Este instrumento é indicado na avaliação de crianças não alfabetizadas e em processo de alfabetização, assim como no caso de suspeita de dificuldades e / ou transtornos de aprendizagem.

O CONFIAS é composto por tarefas de síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição silábica e fonêmica. É importante salientar é apropriado para análises qualitativas e quantitativas.

Este instrumento é dividido em duas partes. A primeira corresponde à *consciência da sílaba* e é composta pelos itens:

S1 – Síntese

S2 – Segmentação

S3 – Identificação da sílaba inicial

S4 – Identificação de rima

S5 – Produção de palavra com sílaba dada

S6 – Identificação de sílaba medial

S7 – produção de rima

S8 – Exclusão

S9 – Transposição

A segunda parte refere-se ao *fonema,* composta por:

F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado

F2 – Identificação de fonema inicial

F3 – Identificação de fonema final

F4 – Exclusão

F5 – Síntese

F6 – Segmentação

F7 – Transposição

A pontuação do teste deve ser realizada no protocolo de respostas e as corretas valem um ponto, totalizando 70 pontos, que correspondem a 100% de acertos. Aplicação individual.

Figuras Complexas de Rey – Teste de Cópia e de Reprodução de Memória de Figuras Geométricas Complexas

Fundamentos das Figuras Complexas de Rey

Oliveira e Rigoni (2010) afirmam que as Figuras Complexas de Rey foram idealizadas por André Rey (1942) para auxiliar no "diagnóstico diferencial entre debilidade mental constitucional e o déficit adquirido em consequência de traumatismo crânio – cerebral" (Oliveira, 1999, p. 9). Porém, foi P.A Osterrieth (1945) quem desenvolveu o trabalho de estudo genético da prova.

As Figuras Complexas de Rey objetivam avaliar as funções neuropsicológicas de percepção visual e memória imediata, isto é, em suas duas fases, de cópia e de reprodução de memória; seu objetivo é verificar o modo como o sujeito apreende os dados perceptivos que lhe são apresentados e, o que foi conservado espontaneamente pela memória. A cópia de figuras é uma técnica psicológica muito utilizada e apresenta vantagens pelo baixo custo (é realizada apenas com o uso de lápis e papel) e pela fácil aceitação por parte dos indivíduos (Oliveira & Rigoni, 2010).

André Rey (1959, p. 72) afirmou que,

> Num sujeito com suspeita de deficiência mnêmica, não basta constatar dificuldades para evocar ou reproduzir um modelo, para poder afirmar, sem outras considerações, que sua memória está diminuída. Ainda é preciso ter certeza de que ele percebeu normalmente os dados que tinham de ser fixados e conservados. É uma observação frequente que a fixação depende, dentre outras coisas, da inteligibilidade dos dados percebidos, uma vez que estes só são apreendidos na medida em que se apresentem com uma significação, uma organização definida e determinadas relações com nossos conhecimentos. Essas significações, estruturas e relações, não são inerentes às coisas; nós as revelamos pelo próprio ato de percepção. Perceber visualmente não é experimentar um simples contato sensorial: é reativar, no contato com o real, hábitos visuais ou estabelecer novos.

Rey (1959) está dizendo que no primeiro caso, a percepção é um reconhecimento; no segundo, elaboramos o estímulo a partir de nossos

conhecimentos atuais; nós o analisamos e o organizamos até que uma estrutura definida se imponha ou se revele.

Torres e Desfilis (1997) citados por Oliveira e Rigoni (2010) definem a atenção, aprendizagem e a memória como três aspectos da cognição e como processos mediante os quais somos capazes de codificar, armazenar e recuperar a informação. Assim, a memória e considerada como centrais da cognição, pois é responsável pela retenção e recuperação da informação. Por outro lado, sem atenção não seria possível nem aprendizagem nem a memória, uma vez que se constitui num mecanismo mediante o qual a informação e captada para, depois ser classificada e processada.

As funções cognitivas podem ser verificadas, por meio, de avaliação neuropsicológica e é um enfoque que pode complementar outras avaliações e, sistematicamente, dirigir-se para um diagnóstico específico e questões de tratamento. As funções cognitivas, de acordo com Moss e Killiany (1994), referem-se às funções corticais superiores associadas como o lobo frontal. Alguns termos usados para descrever estas funções são: flexibilidade cognitiva ou flexibilidade mental (refere-se à aptidão para mudar uma resposta padrão em resposta a uma contingência de mudança reforçada); circuito cognitivo (a capacidade para seguir ou identificar com sucesso a resposta correta gratificada, associada entre contingências frequentemente alternadas); manutenção do modo (habilidade para manter um determinado modo de resposta); abstração (refere-se à capacidade para identificar um elemento comum entre estímulos que aparecem, para definir ao longo de várias dimensões); atenção dividida (habilidade para dois estímulos diferentes simultaneamente) (Oliveira & Rigoni, 2010).

O papel do psicólogo e o neuropsicólogo são fundamentais para ajudar o paciente a entender o processo de testagem, pois é por meio deste e da observação do comportamento, que se constrói o perfil cognitivo do paciente.

> O perfil cognitivo, segundo Weinstein e Seidman (1994), citado por Oliveira e Rigoni (2010), representa níveis de atenção, inteligência, argumentação, funções executivas (organização, julgamento, comportamento inapropriado, entre outros), novas aprendizagens e memória processos de linguagem, percepção (visual, tátil, auditiva e olfativa), construção visuo espacial, funções motoras e base de aprendizagem escolar. Estes testes neuropsicológicos não medem danos no cérebro. Em vez disso, os testes permitem que o neuropsicólogo elabore inferências na base do funcionamento cerebral, pois possibilitam evidenciar ou não alterações no desempenho das funções cerebrais que estão sendo avaliadas (Oliveira & Rigoni, 2010, p.20).

> O teste Figuras Complexas de Rey é amplamente usado para explorar a memória não verbal. Oliveira e Rigoni (2010) apontam um aspecto interessante deste teste é que, criando uma ordem significativa durante a execução da cópia da figura, consequentemente, a evocação da memória será melhor do que se não tivesse feito nenhum esquema ou ordem; e um dado importante conforme Sadeh e cols., (in Spreen &Strauss, 1998) citados por Oliveira e Rigoni (2010), que crianças com idade de 8-10 anos com ou sem Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade não apresentaram, em suas pesquisas, diferenças entre os modelos para cópia e memória. A reprodução de cópia reflete a capacidade visuo-espacial e habilidade organizacional, enquanto a reprodução de memória imediata (3 minutos após) reflete a quantidade que é armazenada e recuperada da memória. (Oliveira & Rigoni, 2010, p.21).

Ficha Técnica

O Teste de Cópia e de Reprodução de Figuras Complexas (Figura A – a partir dos cinco anos e Figura B – de 4 a 7 anos). O autor é André Rey e a procedência o Centre de Psychologie Appliquee (Paris). A aplicação é individual; não é permitido o uso de borracha; o tempo de aplicação varia entre cinco e vinte e cinco minutos e a indicação é: estudo da atividade perceptiva e da memória (Oliveira & Rigoni, 2010). Nesta pesquisa foi utilizada a Figura A em ambas as situações de teste e aplicada individualmente; o levantamento dos dados segue as instruções normativas do manual.

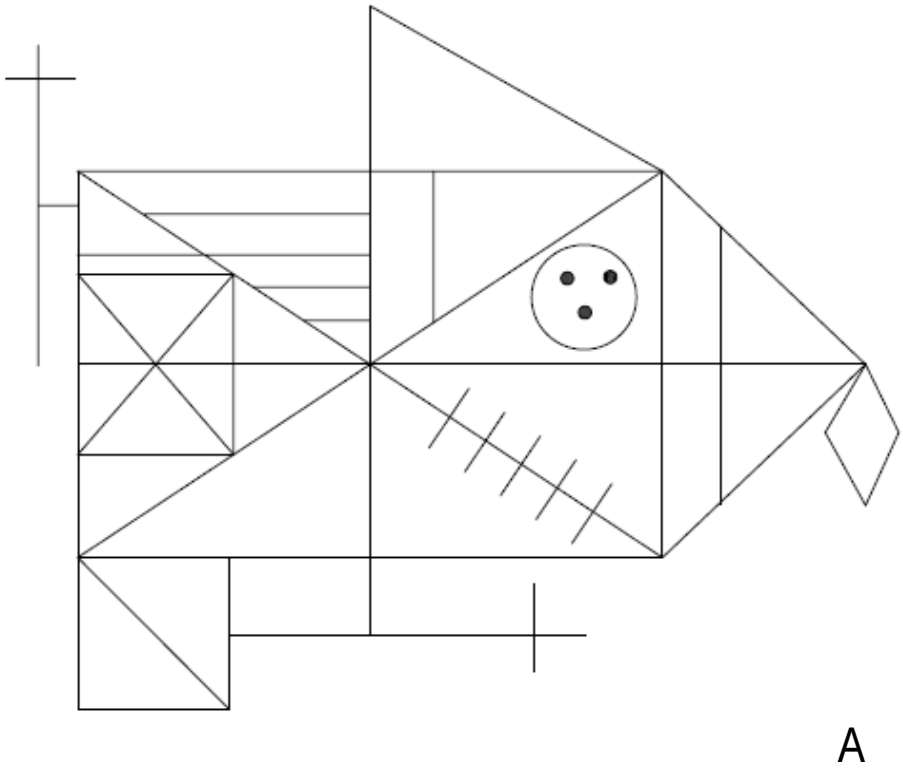


Figura 6. Figura de Rey – modelo A (estímulo do manual) para cópia. (André Rey, 2010)

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial

O teste das Matrizes Coloridas Progressivas (Coloured Progressive Matrices – CPM) também conhecida na Argentina como Escala Especial pode ser usado para avaliar o grau em que uma pessoa pode pensar com clareza ou até que nível essa função intelectual se deteriorou. Permite explorar a significância psicológica das discrepâncias observadas entre a atual capacidade da pessoa para o pensamento produtivo e sua evocação de informação. As séries do CPM são organizadas para avaliar em maior detalhe os processos intelectuais e cognitivos de crianças de 5 a 11 anos, e pode ser empregado em pessoas com deficiência mental e pessoas idosas; também é útil para pessoas com deficiências físicas, afasias, paralisia

cerebral e surdez, bem como para aquelas pessoas que não dominam a língua nacional (Angeline e cols., 1999).

Esta escala é dividida em três séries: *A, Ab e B* cada uma com 12 problemas. As séries *A e B* são as mesmas da Escala Standard e a *Ab* é uma serie intermediária entre essas duas. Os problemas desta Escala são impressos com fundo colorido vivo, de modo a torná-los mais atraentes.

A base teórica das Matrizes Progressivas e Escalas de Vocabulário de Raven trazem citações de Spearman (1923, 1927), citados por Angeline e cols. (1999) que havia verificado as capacidades acadêmicas como aritmética, leitura e ortografia e inferiu que essas correlações podiam ser explicadas se houvesse um fator subjacente comum a essas capacidades ou um "fator geral" – **g** – na capacidade mental e, sugeriu que diferentes testes exigiriam esta capacidade em graus diferentes. Spermean (1923, 1927) identificou ainda dois componentes de **g,** por ele denominados de *capacidade edutiva e capacidade reprodutiva.*

Spearman (1923, 1927), citado por Angeline e cols. (1999), p.3:

> A atividade mental *edutiva* envolve a capacidade de extrair um significado de uma situação confusa; de desenvolver novas compreensões; de ir além do que é dado para perceber o que não é imediatamente óbvio; de estabelecer constructos (em grande parte não verbais), que facilitam lidar com problemas complexos, envolvendo muitas variáveis mutuamente dependentes. São capacidades que tanto as crianças necessitam para desenvolver um sentido das regras não escritas da linguagem, quanto, por exemplo, os executivos em seus processos de tomada de decisão em negócios internacionais.
> A atividade mental *reprodutiva* inclui o domínio, a lembrança e a reprodução de materiais (em grande parte verbais) que constituem uma base cultural de conhecimentos explícitos, normalmente verbalizados.

As Matrizes medem a capacidade de *eduzir* relações, ou seja, extrair novos *insights* e informações daquilo que já é percebido ou conhecido. Isto porque as variáveis entre as quais as relações devem ser vistas, não são claras em si mesmas. A relação deve ser discernida, para que as variáveis possam ser reconhecidas. Isto e o que Spearman quis dizer quando escreveu que a percepção de uma variável

tendia a evocar instantaneamente o conhecimento de uma relação e vice versa. Estas observações explicam a íntima associação entre a percepção e o pensamento simbólico (Angeline e cols. 1999).

Este teste tem sido usado institucionalmente de um modo específico na seleção educacional como instrumento de triagem preliminar para reduzir o numero de avaliações detalhadas requeridas para determinar indicação para programas de Educação Especial – incluindo os superdotados. Há, também, aplicação no diagnóstico e no lidar com as diversas formas de dislexia.

Este instrumento é avaliado conforme o desempenho com vistas à incidência de erros e classificação geral de percentis obtidos.

Casa – Árvore – Pessoa Técnica Projetiva de Desenho – H – T – P

O HTP (House – Tree – Person) é uma técnica projetiva de desenho que visa penetrar na personalidade da pessoa. Uma técnica projetiva é um instrumento que é considerado especialmente sensível a aspectos inconscientes ou velados do comportamento, que permite ou encoraja uma ampla variedade de respostas do sujeito. Hammer (1981) amplia o conceito de Freud, onde o que é projetado é sempre recalcado, e a define como a

> Colocação de uma experiência interna ou de uma imagem interna, no mundo exterior. E completa: ...a projeção é um processo psicológico de se atribuir qualidades, sentimentos, atitudes e anseios próprios, aos objetos do ambiente (pessoas, outros organismos ou coisas). O conteúdo da projeção pode ou não ser conhecido pelo sujeito como parte de si próprio (p. 15).

O criador do H-T-P, John Buck (1948) percebeu em sua experiência clínica o tema Casa-Árvore- Pessoa como conceitos familiares mesmo para as crianças pequenas e bem aceito para serem desenhados por sujeitos de todas as idades.

Portanto, é uma técnica de desenhos basicamente não verbal que pode ser aplicada em pessoas de qualquer idade com qualquer escolaridade.

Composto por duas fases:

- A primeira não verbal, criativa e quase completamente não estruturada de desenhos a mão livre e acromático.

- A segunda fase, um inquérito posterior ao desenho bem estruturado, envolve fazer uma série de perguntas relativas às associações do indivíduo sobre os aspectos de cada desenho.

Os propósitos diagnósticos do H-T-P fornecem informações, que, quando relacionadas à entrevista e a outros instrumentos de avaliação, podem revelar conflitos e interesses gerais dos indivíduos, bem como aspectos específicos do ambiente que ele ache problemático.

Este instrumento foi aplicado na forma acromática, obedeceram as instruções do manual do teste e foi aplicado individualmente.

Entrevista

A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano adota uma vasta variedade de formas da entrevista individual semi-estruturada e a grupal, modelos identificados e usados nesta pesquisa. De acordo com Aires (2011) implica sempre um processo de comunicação em que entrevistador e entrevistado podem influenciar-se mutuamente, seja inconsciente ou conscientemente. Compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que características influenciam decisivamente o curso da mesma.

Yin (2005) considera as entrevistas uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso. Continua afirmando que pode-se ficar

surpreso com essa observação, por causa da associação usual que se faz entre as entrevistas e o método de levantamento de dados. Entrevistas são fontes de informação para o estudo de caso. Yin (2005) cita Rubin e Rubin, (1995), que afirma as entrevista podem parecer conversas guiadas, e não investigações estruturadas. Em outras palavras, embora você esteja seguindo uma linha consistente de investigação, é bem provável que seu fluxo real de questões nas entrevistas de estudo de caso seja fluido no lugar de rígido.

Isto significa que, ao longo do processo de entrevista, você tem duas tarefas:

a. Seguir sua própria linha de investigação, como reflexo do protocolo de seu estudo de caso, e

b. Fazer as questões reais (de uma conversação) de uma forma não tendenciosa que também atente às necessidades de sua linha de investigação.

É muito comum que as entrevista para o estudo de caso sejam conduzidas de forma espontânea, e esta postura de entrevistador abre um leque de possibilidades para indagações relacionadas ao assunto.

Neste estudo foram utilizadas entrevistas semiestruturada e não estruturadas, dada à natureza qualitativa do estudo, de acordo com os objetivos definidos, realizadas individualmente e em grupos com a Técnica dos Grupos Operativos (Pichon-Rivière, 2000) que emerge do âmbito vincular e pode ser caracterizada como interdisciplinar e grupal e operacional (ver Anexo M). Considerei importante esta técnica porque um dos princípios deste estudo é modificar atitudes e comunicar conhecimentos com as mães das crianças, com as mães e professoras, e para as próprias crianças; *a priori,* é uma técnica que educa e redunda numa economia do trabalho de aprendizagem, porque por vezes as intervenções não são definidas, surgem no decorrer do encontro; e por serem pequenos grupos face-a-face, a

interação e sustentação, pode surgir o reconhecimento do outro e de si, num diálogo de intercâmbio permanente.

O primeiro encontro com as crianças teve o mesmo formato, foi uma hora lúdica ou hora do jogo. Para fins diagnósticos, segundo Aberastury (1992), não há necessidade de uma caixa com material lúdico, e considera importante não interpretar. A hora do jogo diagnóstica é fundamentada num referencial psicodinâmico, e é um recurso técnico que o psicólogo utiliza dentro do processo psicodiagnóstico. É um elo dentro de um contexto maior.

Este trabalho, quanto às entrevistas se caracterizou por entrevistas individuais e grupos operativos.

Anamnese

A anamnese é uma entrevista orientada para a obtenção dos dados históricos dos pacientes, leia-se neste estudo, participante, assim como a sistematização dos problemas que são motivos da consulta. É composta pelos itens seguintes: a. Identificação; b. Motivo (s) da Consulta; Enfermidade Atual; e História Pessoal. O modelo usado neste estudo foi adaptado do modelo de Carratoni Filho e Prebianchi (2011), por razões de pesquisa e objetivos de investigação.

Esta entrevista foi realizada com cada uma das mães individualmente e preenchidas por mim, no momento da entrevista (ver Anexo N).

Procedimentos da Coleta de Dados

Com o objetivo de estudar e contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento do fenômeno da relação entre os laços afetivos eficazes entre mães e responsáveis e professoras e o impacto no sucesso escolar da discapacidade das crianças com DAE. A realização de uma investigação em ambiente escolar depende da execução de determinados procedimentos, que descrevo a seguir.

Após aprovação deste projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (ver Anexo A), da Universidade Nilton Lins de Manaus (AM) a pesquisa seria realizada na Escola Estadual Carvalho Leal (ver Anexo B), devidamente autorizada pelo Secretário Estadual de Educação, mas esta escola foi parcialmente destruída devido a desastres naturais e os alunos e professores foram alocados em outro local distante. Muitos problemas internos surgiram e foi um entrave para o desenvolvimento da pesquisa.

Fiz um novo contato com a Secretaria de Educação para que pudessem disponibilizar uma nova escola, e desta vez sugeriram e autorizaram a Escola Estadual Major Gabriel, localizada em um bairro da cidade de Manaus, através de uma carta (ver Anexo C) dirigida à diretora da escola onde esclarecia as razões da indicação da escola para a pesquisa..

Esta escola é frequentada por alunos de classe média baixa, onde a pesquisa foi realizada a partir de novembro de 2013, data de início deste estudo. Trabalham na escola a gestora, orientadora pedagógica, supervisor, professores, equipe de funcionários da secretaria da escola, auxiliares gerais (merenda, limpeza) e segurança.

A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, com um total de 500 alunos do ensino fundamental. O primeiro contato que tive com a escola foi para apresentar o projeto de pesquisa e ver se havia interesse de que a mesma se realizasse, ao que foi amplamente aceito, tanto pelas professoras quanto direção da escola.

Os objetivos, instrumentos e procedimentos foram explicados e esclarecidos de quaisquer dúvidas à gestora e professores da instituição. Com a anuência da gestora da escola e professores os passos seguintes da pesquisa fluíram satisfatoriamente.

Diante do exposto e após explicar os critérios de inclusão e exclusão a Gestora da escola manifestou interesse e foi participativa no processo, lembrava-se

de determinadas crianças e as professoras correspondentes, chamou-as, expliquei novamente o projeto e se propuseram participar da pesquisa, elencaram alguns nomes de crianças, possíveis participantes, da pesquisa.

A análise documental permite passar de um documento primário (bruto) para um secundário. Isto é, das informações condensadas para o que poderia inferir sobre uma outra realidade que não a mensagem descrita (Bardin, 2011).

A secretária da escola disponibilizou os arquivos para leitura e cópia xerox dos pareceres descritivos das crianças. A partir da leitura destes pareceres e indicação das respectivas professoras, foi possível fazer uma leitura qualitativa do por que da indicação e se era pertinente ou não. Muitas situações foram refutadas por não corresponder aos objetivos da pesquisa e sequer da metodologia naturalista.

No momento seguinte as mães ou responsáveis foram convidadas a comparecerem na escola e foram recebidas por mim e informados do estudo a ser realizado e receberam explicações do que se tratava e porque suas crianças estavam sendo convidadas a participar do estudo. Mediante aceite das mesmas e seguindo a Resolução 466/2012, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que assinaram concordando (ver Anexo D e Anexo E). Marquei o próximo encontro para dar seguimento à pesquisa.

A partir do momento em que as mães aceitaram participar. Me encontrei com a professora de cada criança em separado para a entrevista inicial e esclarecer dúvidas e para solicitar o preenchimento das avaliações e percepções sobre seu aluno participante do processo (ver Anexo F).

Todos os participantes assinaram o consentimento informado.

Para as entrevistas com as mães a escola disponibilizou recursos físicos (sala, recursos administrativos) para que a pesquisa se realizasse. Nesse primeiro encontro individual, após o Rapport, as mães reviram suas histórias através da entrevista de anamnese. Neste mesmo período as professoras das crianças

convidadas a participar do processo, receberam os formulários de avaliação, modelo de Correia, (2008), para preencherem e colocar informações que considerassem importantes sobre o desempenho e comportamento das crianças. Estas entrevistas foram realizadas em datas diferentes e até este momento não houve contato entre mães e professoras. Estas situações aconteciam em tempo e datas diferentes, embora na mesma escola.

Após ter encerrado esta coleta de dados, foi a vez de conhecer e me encontrar com as crianças. Nesse meio tempo uma das crianças deixou de participar do processo por motivo de transferência da escola. Sendo assim justifica-se ser apenas dois casos.

A aplicação dos instrumentos de avaliação psicodiagnóstica das crianças ocorreu no espaço onde estão familiarizadas: a sala de aula. De comum acordo foi realizado num período de recesso para os alunos, de modo que não houve fatores intervenientes durante a aplicação dos testes. O horário de cada criança foi agendado com a secretaria da escola e com as mães. Enquanto as crianças realizavam as atividades, não houve presença de terceiros e as mães ou responsáveis buscavam as crianças na hora combinada.

A aplicação dos instrumentos foi individual e exigiu cinco encontros com cada criança. Para cada encontro o tempo foi estipulado em noventa minutos, se estendendo para mais ou para menos dependendo da motivação e concentração das participantes. Vale ressaltar que foi explicado ao participante do que trata cada instrumento e também foi realizado um Rapport inicial antes das aplicações, a fim de diminuir a ansiedade e criar, na medida do possível, um vínculo de confiança.

O primeiro encontro com as crianças foi um acolhimento grupal. Apresentamo-nos, e conversamos sobre os motivos de estarmos ali. Perguntadas se sabiam o porquê de estar ali comigo, se entreolharam e não responderam. Expliquei a elas sobre a dificuldade que tinham para aprender e por isso teríamos alguns encontros e faríamos algo importante e diferente. Ambas conversaram muito e trouxeram algumas estórias, principalmente familiares, que por sinal algumas delas,

passíveis de confrontação. Fizeram um desenho livre. Usaram lápis e tinta. Neste encontro inicial foi possível detectar algumas situações de comportamento, autoestima, insegurança que serão descritas no próximo capítulo. Posso afirmar que qualitativamente foi muito importante. Combinamos os retornos e levaram para casa a agenda dos próximos encontros. O encontro durou sessenta minutos.

A aplicação dos instrumentos foi iniciada pelo teste projetivo HTP, por ser menos ansiogênico e proporcionar a fala da criança e a escuta, ferramenta de suma importância nesse contexto. Os outros instrumentos permearam a aplicação sendo o último teste da bateria a aplicação do WISC – IV, por ser mais complexo, demorado e para não gerar resistência nas crianças. Este instrumento por ser extenso e este psicodiagnóstico ser interventivo, me permitiu fazer uma pausa após aplicar o quinto subteste, para que a criança usasse para tomar água, ir ao banheiro e lanchar. Este espaço de tempo não se constituiu fator de interferência no resultado e fidedignidade do teste em si.

Todos os instrumentos psicodiagnósticos (WISC–IV, CONFIAS, RAVEN, HTP e FIGURAS COMPLEXAS DE REY) são estandardizados, e todas as normas e exigências de aplicação dos mesmos foram cumpridas. Todo material usado na coleta de dados foram da minha responsabilidade e propriedade. É pertinente salientar o fato de as aplicações terem sido efetuadas no período da tarde, no mesmo local e por esta avaliadora/pesquisadora (Psicóloga).

Coleta dos dados

Segundo Patton (2002), os dados qualitativos consistem em experiências, opiniões, sentimentos e conhecimentos mencionados em entrevistas; consistem em descrições detalhadas das atividades, dos comportamentos, das ações, das interações das pessoas, e dos processos organizacionais, registradas em observações; e consistem em excertos, citações, ou passagens retiradas de vários tipos de documentos.

Martins (2006) afirma que geralmente, os investigadores que se situam no paradigma naturalista utilizam quatro fontes para coleta de dados qualitativos: entrevistas, observações, documentos e artefatos (Creswell, 1998, 2002; Erlandson et al., 1993; Holliday, 2002; Krathwohl, 1998; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998; Miles & Huberman, 1994; Silverman, 2000b; Yin, 2003b).

Nesta pesquisa realizei análise de documentos escritos pelas professoras das crianças, recolhi dados com as professoras através de entrevistas semi-estruturadas e utilizei um componente essencial do processo educativo – Avaliação de alunos com necessidades educativas especiais - instrumentos criados por Correia (2008) (ver Anexo G). Este é um trabalho que faz com que a professora pare para pensar na criança cujo problema de aprendizagem está causando insucesso escolar.

Realizei entrevista de anamnese com as mães, entrevista grupal com as mães com o objetivo interventivo de compreensão das dificuldades vivenciadas em consequência da dificuldade de aprendizagem de suas crianças. Nestas entrevistas os conteúdos qualitativos são proeminentes. Na entrevista de anamnese a mãe rememora a história da sua gestação até o momento e que coloca em palavras suas vivências e emoções. Estas histórias contadas ou recontadas são

Para Tavares (2000), o entrevistador, ao reconhecer a interação entre sintomas, sinais e aspectos do funcionamento psicodinâmicos, amplia suas condições de compreensão, tornando suas intervenções mais adequadas.

Dentre os dados qualitativos observados nas entrevistas é como as mães chegaram até a instituição, sua ausência, sua atitudes relatadas, se são solícitos, cooperativos ou se estão resistentes ou retraídos. Também de que forma estão lidando com a proposta do psicodiagnóstico de seus filhos.

As entrevistas, que nos estudos naturalistas tomam a forma de um diálogo ou de uma interação entre duas pessoas (Erlandson et al., 1993), podem tomar diversas formas sendo a categorização mais clássica aquela que as classifica em estruturadas, parcialmente estruturadas e não estruturadas, de acordo com o grau

de estruturação e de formulação das perguntas (Creswell, 2002 citado por Martins, 2006).

Neste estudo de caso múltiplo optei por uma entrevista parcialmente estruturada, primeiramente com as professoras assim, pude objetivar pontos a esclarecer, bem como na anamnese, que mesmo revivendo sua história houve parte da entrevista que objetivava as questões educacionais. (Ver Anexo M e N)

No psicodiagnóstico interventivo me utilizei de testes estandardizados com as crianças como meio de comprovação técnico científica de resultados. Iniciei com uma entrevista clínica grupal, onde as crianças timidamente falaram sobre suas dificuldades, laços de família, medos, fantasias. Desenharam livremente, porém, timidamente, como se estivessem sendo julgadas. Neste primeiro encontro posso detectar algumas dificuldades não ditas, mas que interferem, certamente, no processo de aprendizagem.

Nas sessões que se seguem com as crianças foram individuais, para a realização e aplicação da bateria de testes que compuseram o psicodiagnóstico, aplicados na sequência:

1º. H-T-P » Técnica Projetiva do Desenho – Casa, Árvore Pessoa - foi a primeira técnica escolhida para ser aplicada por ser não-verbal, criativa e quase completamente desestruturada que consiste em um desenho a mão livre acromático de uma casa, de uma árvore e de uma pessoa. E posteriormente um inquérito com perguntas relativas às associações da criança sobre os aspectos do desenho.

2º. Matrizes Progressivas Coloridas de Raven » é um teste de inteligência não-verbal, indicado para crianças de 5 a 11 anos e meio. Este teste tem sido muito utilizado na seleção educacional para determinar indicação para programas de Educação Especial. É um teste de fácil aplicação e com boa aceitação pelas crianças e avalia os principais processos cognitivos de que as crianças menores de 11 anos são capazes.

3º. Figuras Complexas de Rey » **Teste de Cópia e de Reprodução de Memória de Figuras Geométricas Complexas** » este teste fez parte da bateria de testes porque tem o objetivo de avaliar as funções neuropsicológicas de percepção visual e memória imediata; isto é, em duas fases, de cópia e reprodução de memória.

É apresentado um cartão com o desenho na horizontal, com o pequeno losango terminal orientado para a direita, com a ponta virada para baixo; uma folha de papel em branco sem pautas. Ficam à disposição cinco ou seis lápis de cores diferentes. É dada a seguinte instrução: *Aqui tenho este desenho e quero que você copie nesta folha, não é necessário fazer cópia exata; no entanto é preciso prestar atenção às proporções e, sobretudo, não esquecer nada. Não tenha pressa. Comece com este lápis colorido, daqui a pouco vou trocar a cor do seu lápis; e você continua copiando, no final a cópia desta figura ficará colorida.*

Começa-se o desenho por uma cor e à medida que a criança vai desenhando alguns elementos vai trocando a cor, evitando que desenhe muitos elementos com a mesma cor. A troca das cores se justifica para que posteriormente o examinador consiga identificar o tipo de cópia utilizado pelo sujeito.

4º. CONFIAS » Consciência Fonológica – Avaliação Sequencial - como o nome do teste diz avalia a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. Propõe uma escala crescente de complexidade das tarefas de sílabas e fonema. Este instrumento é dividido em duas partes. A primeira corresponde à *consciência da sílaba* e a segunda parte refere-se ao *fonema.* Foram lidas previamente as instruções do teste para que as crianças se familiarizassem com as tarefas, usando os quadros de exemplos explicativos. Para ter certeza que as crianças entenderam as tarefas são propostos dois exemplos. Caso não tenha entendido o avaliador dá a resposta correta, fornecendo explicações adicionais.

Há tarefas em que são usados desenhos (S3, S4, S6, S7, F2 e F3), a criança testada deve visualizar um desenho de cada vez e manter a janela aberta da matriz

até ser dada a resposta. Em seguida o desenho deve ser escondido e mostrar a janela seguinte. Este procedimento pretende auxiliar a memória.

As crianças com DAE apresentam baixa tolerância ao teste por sentirem-se confrontados nas suas dificuldades.

5º. WISC –IV » **Escala Wechsler de Inteligência para Crianças -** Este é um teste mundialmente conhecido e reconhecido, de aplicação individual que avalia a capacidade intelectual das crianças e o processo de resolução de problemas. Nas aplicações desse instrumento foram aplicados nove subtestes principais e um suplementar em cada uma das participantes.

Os resultados obtidos foram interpretados qualitativamente, segui as Normas de Correção e Interpretação, com os dados obtidos no protocolo de registro (ver Anexo H). Os resultados quantitativos foram interpretados qualitativamente, correspondendo o resultado quantitativo às seguintes classificações: ICV, IOP, IMO, IVP e QIT.

A aplicação foi individual, em uma só sessão, tendo um intervalo de cinco minutos após a aplicação o 5º. Subteste aplicado, obedecendo as regras contidas no Manual.

Após a coleta de todos esses dados, realizei o levantamento dos testes, escrevi as sínteses de cada instrumento aplicado, para então compilar em uma só escrita juntamente com os dados informais coletados, as entrevistas, as avaliações das professoras.

Foram feitos dois casos, onde as crianças foram denominadas com nomes fictícios para preservá-las eticamente. A partir dos resultados foi realizado o momento mais esperado pela escola, pais e professoras: o resultado do psicodiagnóstico.

CRITÉRIOS DE CONFIANÇA

Fidedignidade

O termo *fidedignidade* sugere confiabilidade. Urbina (2007) enfatiza que, quando usada no contexto dos testes e medidas, a fidedignidade se baseia na consistência e precisão dos resultados do processo de mensuração. Para haver um certo grau de confiança nos escores, é necessário que sejam consistentes. A *fidedignidade* é a qualidade dos escores de teste que sugere que eles são suficientemente consistentes e livres de erros de mensuração para serem úteis.

Urbina (2007) salienta que nas ciências sociais e comportamentais, as mensurações são muito mais propensas a erro devido à natureza complexa dos constructos e ao fato de que os dados comportamentais, a partir dos quais eles são avaliados, podem ser afetados por muito mais fatores imprevisíveis do que outros tipos de dados. Continua a autora dizendo que os escores de testes psicológicos, em particular, são especialmente suscetíveis a influências de diversas fontes – incluindo o testando, o examinador e o contexto no qual a testagem ocorre -, todas podem resultar em uma variabilidade alheia aos objetivos do teste.

Considero imprescindível salientar que a qualidade da fidedignidade, caso exista, pertence aos *escores* obtidos dos testes, sobre essa importância vários autores contribuem na literatura contemporânea.

Se eu afirmar que um teste aplicado foi fidedigno, estou automaticamente afirmando que sua confiabilidade foi estabelecida em todos os aspectos, para todos os usos e todos os usuários.

Diferença entre Avaliadores

Diferenças entre avaliadores (ou entre pontuadores) conforme Urbina (2007) é o nome dado aos erros que podem influenciar escores sempre que o elemento da subjetividade desempenha um papel na avaliação de um teste. Presume-se que juízes diferentes nem sempre vão designar exatamente os mesmos escores ou

notas ao desempenho em um mesmo teste, mesmo se (a) as instruções de pontuações especificadas no manual o teste forem explícitas e detalhadas e (b) os avaliadores forem conscienciosos ao aplicar estas instruções.

Em síntese, a variabilidade dos escores deve-se a diferenças entre avaliadores e não implica negligência nem na preparação das instruções para a pontuação, nem na avaliação do teste, mas sim, se refere a variações que têm origem em diferenças no julgamento subjetivo dos avaliadores. Para avaliar a fidedignidade do avaliador é preciso pelo menos dois avaliadores diferentes.

Avaliando dados de Fidedignidade

De acordo com Urbina (2007) ao avaliarmos dados de fidedignidade, é preciso ter em mente o fato de estas estimativas são afetadas elas características da amostra com a qual foram calculadas e podem ser ou não generalizáveis para outros grupos de testandos. Isso significa que pequenas oscilações na magnitude dos coeficientes de diferentes testes provavelmente não tem a mesma significância que outras considerações.

A autora referida acrescenta um ponto que deve ser considerado nesta pesquisa, é quando um teste é usado em avaliações individuais e não em pesquisas que envolvem dados de grupos, salienta a autora a importância de se examinar criticamente as informações publicadas sobre a fidedignidade, antes de selecionar um instrumento é ainda maior.

Além de avaliar as amostras, considerando tamanho, representatividade e variabilidade, é importante ponderar se os coeficientes são apropriados para o tipo de instrumento em questão. Além disto, se um teste é composto por subtestes, no caso do WISC-IV, por exemplo, ou outras partes cujos escores devem ser interpretados isoladamente ou em combinação, as estimativas de fidedignidade para cada escore parcial devem estar disponíveis, além de estimativas para o escore total (Urbina, 2007, p. 140).

Validade de um instrumento

Anastasi e Urbina (2000) conceituam a validade de um teste referindo-se *àquilo* que o teste mede e *quão bem* ele faz isso. Fundamentalmente, todos os procedimentos para determinar a validade de um teste preocupam-se com as relações entre o desempenho no teste e outros fatos independentemente observáveis relativos às características do comportamento em consideração.

As autoras alertam para o significado de validade aparente do conteúdo, que não deve ser confundida com a validade no sentido técnico, ela não se refere àquilo que ele superficialmente parece medir; tem apenas uma relação com o teste "parecer válido" para os examinadores que o realizam.

Coutinho (2011) salienta que a validade de um instrumento, talvez seja o melhor indicador de sua qualidade, indica se, de fato, o instrumento "mede aquilo que acreditamos (ou queremos) que ele meça" (Punch, 1998, p. 100; citado por Coutinho, 2011).

O conceito de validade, aplicado aos estudos de natureza quantitativa, distingue as propostas de *validade interna e externa.* Embora, ambos estejam diretamente inter-relacionados, é necessário distingui-los por razões de ordem prática. Assim, a questão da *validade interna* é definida pelo grau de correspondência entre as observações e medições científicas da realidade estudada, isto é, tem a ver, diretamente com o instrumento de medida, porque nos vai informar sobre a qualidade de seus itens para aquilo que a amostra se aplica. A *validade externa* está intimamente ligada a problemática da constituição das amostras e sua representatividade (Coutinho, 2011, p. 123).

Há três tipos de validade de um instrumento que são mais enfatizados: de Conteúdo, de Critério e de Construto.

Validade de conteúdo

Primeiro, considero importante justificar, que embora a pesquisa seja qualitativa naturalista, trata-se de um psicodiagnóstico interventivo, e para tal a

aplicação de testes, portanto, a necessidade de considerar estes dados dos instrumentos aplicados.

O objetivo é investigar se os conteúdos dos itens do teste cobrem os aspectos mais relevantes do construto/conceito que o instrumento pretende medir. Para Moore (1983), citado por Coutinho (2011) a vaidade de um conteúdo faz sentido em instrumentos que avaliam a inteligência, habilidade, conhecimentos e destrezas dos sujeitos, mas não pode não se adequar a testes de personalidade e outras variáveis psicológicas.

Procedimentos para análise dos dados

O caráter indutivo da pesquisa empírica em planos de investigação qualitativa leva a que as diferentes fases de desenvolvimento do projeto da investigação se constituam como elementos de um contínuo que liga o problema aos dados (Coutinho, 2011).

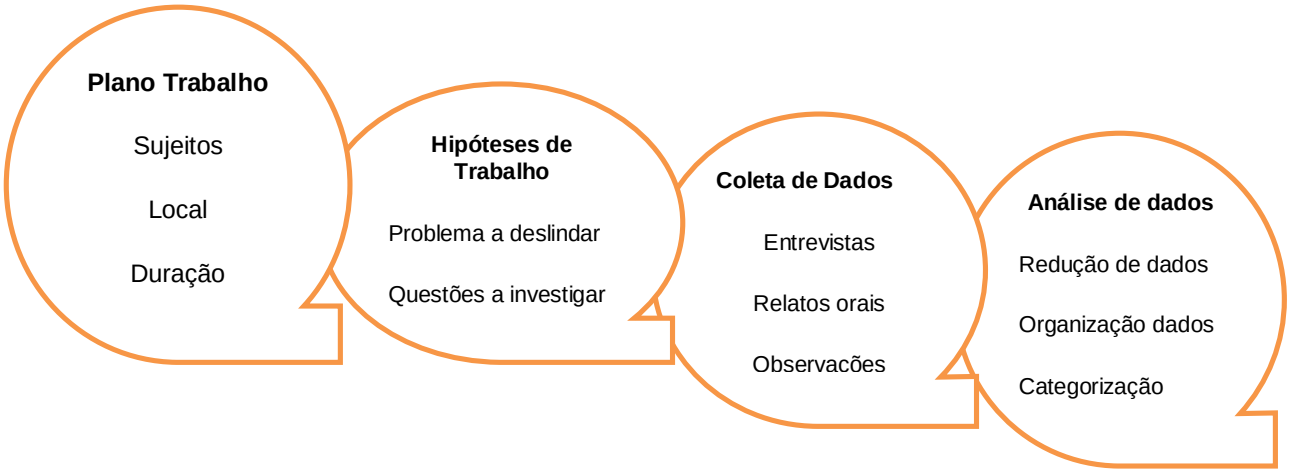


Figura 7 – Desenvolvimento de um plano qualitativo (adaptado de Wiersma, 1995, p. 218; Coutinho, 2011, p. 191).

A análise de dados, conforme Coutinho (2011) pode tomar formas tão diversificadas como relatos ou fotografias, passando por objetos, desenhos, gravações, testes, etc. E também, por que, enquanto na investigação quantitativa era fácil distinguir com clareza as fases da coleta e análise de dados; por outro tal distinção é difícil conseguir na investigação qualitativa uma vez que ambas as fases se afetam mutuamente e se completam. Complementa a autora que a característica comum a todos esses “modos de análise” é o fato de incidirem, de uma forma ou de outra, sobre “palavras”, ou seja, de ser uma *análise textual* (verbal ou escrita) (Coutinho, 2011, p. 192).

Os instrumentos de pesquisa adquirem um sentido interativo. A pesquisadora e o participante se tornam os principais protagonistas na pesquisa de dados qualitativos. A comunicação ressalta a importância dos momentos informais. Cada situação, cada palavra eram situações únicas. Os diálogos e as reflexões que se sucedem desde o primeiro dia são elementos essenciais.

Martins (2006) apropriadamente traduz nas palavras destes autores aqui citados por ela: A natureza fluída e emergente dos estudos naturalistas torna difícil distinguir o período de recolha do período de análise de dados (Patton, 2002), porque, em termos gerais, a recolha e a análise constituem um processo contínuo, simultâneo e progressivo *(*Erlandson et *al., 1993).*

No desenvolvimento deste estudo, primeiro realizei uma leitura flutuante sobre os dados dos participantes fornecidos pela escola. Flutuante como sugere a leitura psicanalista, assim denominada por Bardin (2011). Pouco a pouco ela foi tomando corpo e tornando-se mais precisa.

Após este momento fiz contato com a participante (professora), recolhi seus dados, posteriormente entrei em contato com a mãe da criança e da mesma forma recolhi os dados, fiz uma primeira síntese posteriormente recolhi e analisei os dados de outros participantes. Com essa pré-análise, podia ter ideia das situações, expectativas e perspectivas quanto a resultados do psicodiagnóstico. Fosse pela necessidade da escola, a pesquisa se tornaria infindável, fato que me serviu para

fazer uma leitura institucional de funcionamento e necessidades e ter uma compreensão dos fatos emergentes.

Posteriormente o encontro foi com as crianças onde souberam por que estavam comigo e o que aconteceria, caso aceitassem participar da pesquisa.

Martins (2006) muito apropriadamente revela a dificuldade de distinguir entre os momentos de coleta de dados e análise dos dados qualitativos. Entendo que caracterizar um psicodiagnóstico interventivo é um tanto mais complexo, uma vez que autoriza orientar e dar respostas no ato em as situações se apresentam. Contudo, ao caracterizar a coleta dos dados dos instrumentos aplicados, como entrevistas semi-estruturadas com as mães e professoras, a aplicação da bateria de testes com as crianças, posso caracterizar os dados coletados, descrevê-los e analisá-los e a forma como os transformei e os descrevi.

Para análise dos dados utilizei a técnica de análise de conteúdo que de acordo com Bardin (2011) é o conjunto de técnicas de análise das comunicações que irá utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, considerando em todo o discurso, desde os aspectos linguísticos até os atitudinais.

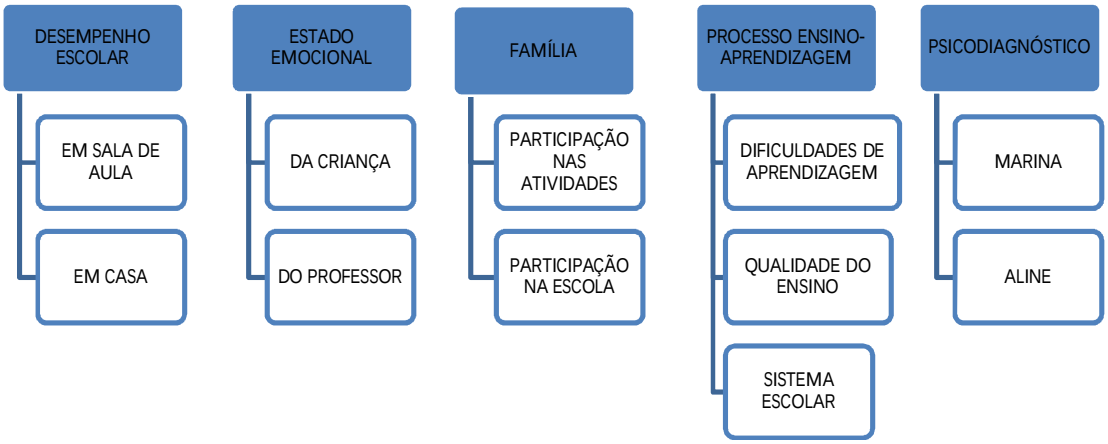
Bardin (2011) valoriza a categorização a partir de um processo classificatório em toda e qualquer atividade científica. Segundo o referido autor, a categorização tem como principal objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados “brutos” e o seu caráter vantajoso, nomeadamente no que respeita à redução da subjetividade, alicerça-se em certas condições de que o próprio processo se deve revestir, a fim de que não se verifiquem alterações (por excesso ou defeito) no conjunto dos dados: cada resposta não poderá constar em dois grupos, simultaneamente (exclusão mútua); cada categoria é feita com base num único princípio de classificação (homogeneidade); cada um dos grupos é adaptado à (s) finalidade (s) do estudo dado que o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação (pertinência); as variáveis e os índices, que determinam a entrada de um elemento numa categoria, devem ser definidos com precisão para não se

correr o risco da subjetividade, inerente a qualquer investigador (objetividade e fidelidade); as diversas categorias formadas tornam-se produtivas em índices de inferências e em hipóteses (produtividade).

No caso específico deste estudo, o conteúdo da entrevista realizada com os professores foi integralmente reproduzido em texto escrito. Tomei em consideração todas as situações de registro, mesmo quando semelhantes, uma vez que, apenas uma simplificação, poderia distorcer a sua importância para os autores. Mesmo assim, estive atenta a todos os princípios indicados por Bardin (2011) relativamente à categorização das respostas, na medida em que houve o cuidado de integrar cada uma no respectivo grupo, consoante o critério de categorização estabelecido (semelhança semântica) e os objetivos da investigação.

Assim, no Quadro 2 apresento as categorias e subcategorias definidas para o tratamento dos dados das entrevistas realizadas com os professores e a anamnese realizada com as mães e/ou responsáveis pelas alunas.

Quadro 2 – Sistema de Categorias e Subcategorias.



No capítulo seguinte apresento os resultados deste estudo.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa serão apresentados em dois estudos de casos múltiplos descritivos e conterá narrativas detalhadas e didáticas. Começo por apresentar o professor de Mariana e Aline bem como a Entrevista lúdica que fiz com ambas. Posteriormente, apresento os resultados dos dois casos, a Marina e a Aline, tendo por base o modelo autorizado pela RESOLUÇÃO CFP N.º 007/2003 (Conselho Federal de Psicologia – CFP, 2003), contém quatro etapas: Cabeçalho. Introdução, Descrição e Conclusão. Alguns termos técnicos estarão acompanhados de explicações e/ou conceituações retiradas dos fundamentos teórico-filosóficos que os sustentam.

O Cabeçalho é a parte superior do caso e tem a finalidade de identificar. No identificador *Autor /Relator,* deve conter o nome do psicólogo que realizou o estudo com sua identificação no conselho Regional. No identificador *Interessado,* há a indicação do nome do autor pedido, no caso os profissionais e a mãe ou responsável. No identificador *Assunto,* deve estar descrita a razão, motivo do pedido do estudo.

Na *Introdução ou Histórico* encontraremos a narração que produziu a demanda, no caso para esta pesquisa. Inicio com os fatos que produziram o estudo de caso e em seguida descrevo os procedimentos utilizados na coleta de dados, contextualizo os fatos e pessoas envolvidos e a metodologia empregada, para facilitar ao leitor a compreensão do ocorrido, o que estou analisando e ou questionando.

A *Descrição ou Desenvolvimento* é a exposição descritiva de forma metódica, objetiva e fiel dos dados colhidos e das situações vividas, respeitando a fundamentação teórica que sustenta o instrumental técnico.

E, finalmente, a C*onclusão* onde vou espelhar e enfatizar as evidências encontradas na análise dos dados a partir das referencias que subsidiaram o resultado a que cheguei, que sustenta a finalidade proposta. Após, exponho os resultados e considerações.

O Professor de Marina e Aline

Casualmente neste semestre Marina e Aline são colegas de sala de aula e alunas do professor Daniel, portanto quando me refiro ao professor como pessoa e profissional, refiro-me ao professor de ambas participantes deste processo.

Neste processo de pesquisa tive contato com dois professores de Marina. A primeira professora que a indicou para esta pesquisa foi transferida da escola, no entanto deixou alguns dados que foram todos conferidos e ratificados pelo atual professor, está transcrita na íntegra e conferida pelo atual professor que a complementa.

O professor Daniel é o atual professor titular, tem 56 anos de idade, é casado, é uma pessoa calma, silencioso e observador. Sua formação profissional superior é na área de letras. Trabalha somente no ensino fundamental há 15 anos, concursado pelo Estado do Amazonas.

Disponibilizou-se a participar do processo avaliativo da aluna Marina e demonstrou reconhecê-la com suas qualidades e dificuldades em meio aos trinta e seis alunos; concorda com a avaliação e indicação da sua colega a respeito de Marina, porque entende que é possível resgatar e ajudar a aluna a construir sua aprendizagem. Complementa alguns pontos de vista que já estão inseridos no contexto. Tece alguns comentários importantes sobre o ensino das crianças com dificuldades de aprendizagem que podemos ler no decorrer do capítulo.

A Marina e Aline: Entrevista Lúdica

Esta entrevista com as crianças teve o objetivo de juntas perceberem não serem as únicas crianças com dificuldades de aprendizagem e dividir o mesmo ambiente escolar e também para conhecerem-se e diminuir o impacto do psicodiagnóstico na escola e para eu observar como se comportariam diante do desconhecido.

Eram 14 h quando as crianças chegaram na escola acompanhadas de um familiar, Marina trazida pela mãe e Aline pelo pai, para dar início ao (Psico) Diagnóstico. Não as conhecia, eu as acolhi de forma simples e informal, nos apresentando e contando histórias e amenidades descontraídas.

As meninas estavam tímidas, bem asseadas, e vestidas com simplicidade. Escolheram onde sentar. As cadeiras da sala estavam dispostas em círculo. Sentamo-nos, me apresentei e cada uma delas disse seu nome, idade e série que cursava. Para iniciar fiz um rapport, e conversamos amenidades para diminuir a ansiedade, por várias razões: primeiro, por estarem diante de uma pessoa desconhecida e por razões não sabidas; pelas fantasias iminentes por terem consciência de suas dificuldades, embora não tivessem a dimensão da situação. A pergunta básica deve ser feita.

Vocês sabem por que estão aqui?"...Se entreolharam em silêncio e nada disseram...

Em casa, o que a mãe de vocês disse ou contou? Marina, mais espontânea, responde: "que era para conversar com uma psicóloga, brincar" (¶02).

E para você Aline, o que a sua mãe lhe disse? "Também foi isso, responde" (¶02).

Eu vou contar porque estamos aqui. Eu estou fazendo um trabalho com as crianças que "acham" difícil aprender as coisas na escola, que são inteligentes, mas

que mesmo assim estão com dificuldades. Conversei com as professoras de vocês e elas disseram que vocês estavam precisando de ajuda.

Verdade? Marina: “a professora disse que eu como as letras” (¶04). Aline não diz nada. Apenas afirma com a cabeça.

Na observação inicial fica a impressão que Aline não sabe por que veio e não compreende sobre o que se fala, e espera pelas respostas e atitudes de Marina e faz dela suas palavras e gestos. Marina seria o espelho de Aline.

Marina falou com maior entusiasmo e encadeou uma conversa clara e trouxe situações familiares importantes. Ao passo que Aline, não sabia o que dizer, mas prestou atenção em Marina como exemplo do fazer e dizer, esse movimento de Aline foi o tempo todo. Falou algumas coisas, com a impressão que não tinha nada para falar. Não foi sintética, mas reticente.

Expliquei os procedimentos, faremos alguns jogos (testes), alguns desenhos, será aqui nesta mesma sala e cada uma de vocês virão num horário. Isso tudo que faremos é “descobrir” porque está tão difícil aprender a ler. Convidei-as para participarem e a possibilidade de não aceitar participar do processo psicodiagnóstico. Mas mesmo que ambas não tivessem condições óbvias de traduzir a nova linguagem, embora tenha me esforçado para torná-la o mais simples possível, a impressão que tive que aceitariam porque era um momento importante no sentido afetivo da atenção e à liberdade de expressão sem crítica ou comparação aos bons desempenhos dos colegas.

Fizemos um contrato de trabalho onde o sigilo foi o primeiro ponto a ser tratado, sobre os horários que deveriam observar e as datas dos encontros.

Sabem o que é um segredo?

Responderam: “é quando a gente não conta uma coisa pros outros” (¶11).

Muito bem, disse eu. Hoje nós podemos conversar muitas “coisas” que os outros não vão saber. Pode ser assim? Como resposta obtive uma afirmativa de cabeça.

A seguir disponibilizei material para desenhar livremente, usaram lápis, lápis de cor e tintas em folha de papel ofício A4.

Nesse momento, ambas se aproximam mais, sentaram mais próximas e conversaram baixinho (não escutei e não interferi). Partilharam o material disponível tranquilamente.

Marina é mais falante, não se mostra inibida ou intimidada por estar ali e pergunta o que desenhar e respondo que podem ser criativas e que podem desenhar o que desejarem, que não tem certo ou errado.

Marina começa a desenhar e contar histórias ao mesmo tempo. Diz que faz aula de desenho, que teve um desenho na exposição, tem aulas duas vezes por semana e que seu pai também gosta muito de desenhar.

Marina pergunta: “posso fazer um desenho igual ao que eu fiz na aula de desenho?” (¶19) O que você quiser foi a minha resposta.

Enquanto isso, Aline se comporta tímida e silenciosamente, se agita na cadeira e não inicia nenhum desenho, e não pergunta nada, espera Marina começar, olha o desenho da colega, mas não desenvolve o seu.

Inicia pintando as “nuvens”, e finalmente faz o seu desenho igual ao da colega (demonstra aqui atitude idêntica a de sala de aula, conforme o professor).

Marina desenha e conversa ao mesmo tempo, vai contando histórias de seu cotidiano familiar, como é sua casa, como dividem as tarefas de cuidar da bebê, como dividem o espaço para dormir.

“Em casa eu gosto de brincar de professora com a minha irmã de seis anos” (¶25). E quem é a professora, pergunto: “A minha irmã de 6 anos, ela que é a

professora. Ela briga muito comigo" (¶26). Porque? "Por que eu erro e ela manda eu fazer tudo de novo" (¶27)

Aline parece absorta enquanto sua colega conversa, mas revelou que gosta da escola, gosta de estudar, e gosta muito de andar de bicicleta no pátio da casa. Conta que gosta de fazer as tarefas com seu avô (sempre coloca a figura do avô como modelo), na sala de jantar, e o avô baixa o volume da televisão para não atrapalhar.

Pergunto-lhe se não gosta de estudar com sua mãe ou com o pai, e ela revela diferentemente do que conta a mãe: "meu pai não mora com nós, mora na casa da mãe dele, mas vai lá em casa todo dia". "Eu tenho um tio que não trabalha, não conversa com ninguém e não deixa a gente botar a mão nele. Ele dorme de dia e sai de noite, agora ficou dormindo" (¶29).

Aline descreve sua casa como sendo pequena e com muitas pessoas, gostaria de ter uma casa onde pudesse abrir as janelas, porque onde mora a avó não deixa abrir porque está com "derrame" (AVC – Acidente Vascular Cerebral). "Gostaria de ter uma casa maior e poder arrumar as coisas no lugar" (¶30).

Marina conta que "não dormiu a noite" (¶31) que passou, porque estava preocupada com o que aconteceria neste encontro. Às vezes não dorme bem, porque tem que dormir com as irmãs e tem muito "carapanã", quando a irmã maior acorda ela deita, porque tem maior espaço na cama.

Assim vão desenhando e revelando os conteúdos sociais e familiares que a própria escola desconhece. Certamente fatores que interferem na aprendizagem.

Marina revela que estuda com a mãe e quando o pai chega do trabalho, "ele é motorista de ônibus" (¶32), conta orgulhosa sobre o trabalho do pai, ele quer ver o que eu aprendi.

Terminam os desenhos e solicito que me falem sobre o que desenharam.

Marina: “Fiz este desenho porque é igual ao que fiz na aula de desenho. É o por do sol do Rio Negro” (Figura 8) que está exposto na escola de desenho. Este aqui fiz porque gosto das árvores, em frente da minha casa tem uma que eu gosto, eu cuido dela, coloco água; gosto de sorvete, pirulitos, das borboletas e aqui sou eu. E aqui, (um figura humana palitinho com um X sobre o mesmo)? É a minha irmã, mas eu errei. Qual das irmãs? M. que tem 6 anos, ela está no primeiro ano (professora)” (¶34). Marina não fez uso de borracha.

Aline: Não soube definir o primeiro desenho, porque fez à semelhança da colega. A diferença é que tem os traços fortes e usou as tintas em todo o desenho. No segundo desenho Aline começa desenhando as nuvens na borda superior da folha. Desenha um sol na borda superior da folha, onde os raios têm o formato de ganchos, logo em seguida desenha na borda inferior uma casa onde a porta é menor que a janela e está fechada. Desenha uma macieira “rosa” e no meio da folha desenha um outro sol como centro do desenho e um guarda sol para se proteger quando sai à rua (¶36) .

Ao finalizar o encontro questionei sobre o que havíamos combinado e ambas descreveram o contrato de trabalho. Entreguei uma folha com horários para cada uma delas e um comunicado para entregarem ao responsável.

Ao saírem encontraram as pessoas que as aguardavam e entregaram o horário para virem a escola para a aplicação do psicodiagnóstico.

Figura 8 – Desenho 1 – Marina

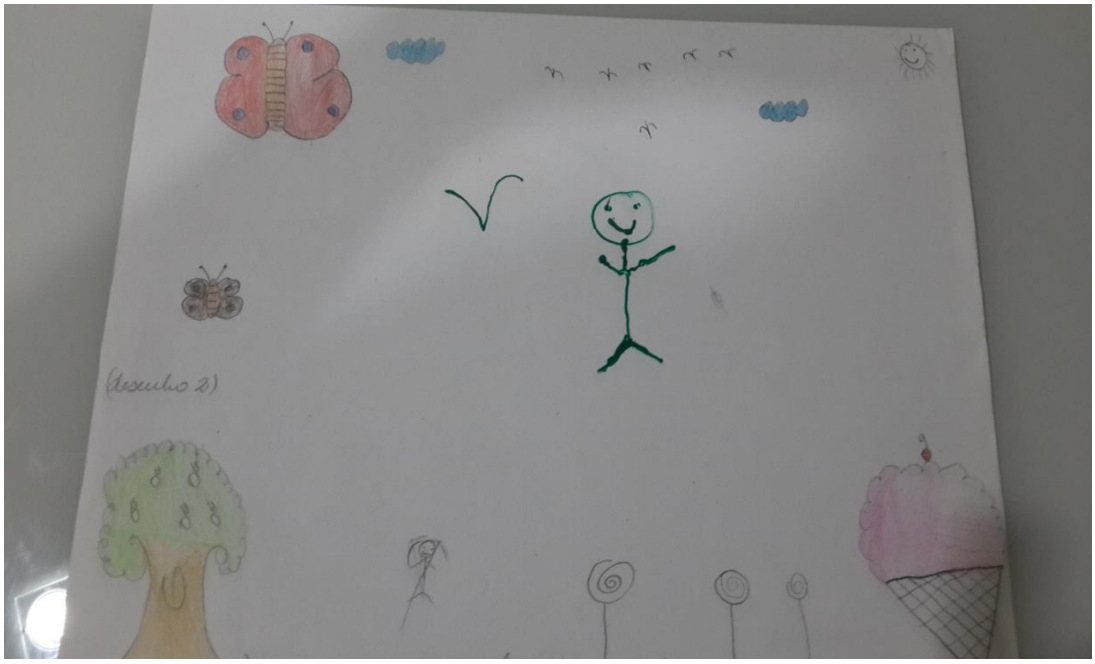


Figura 9 – Desenho 2 - Marina

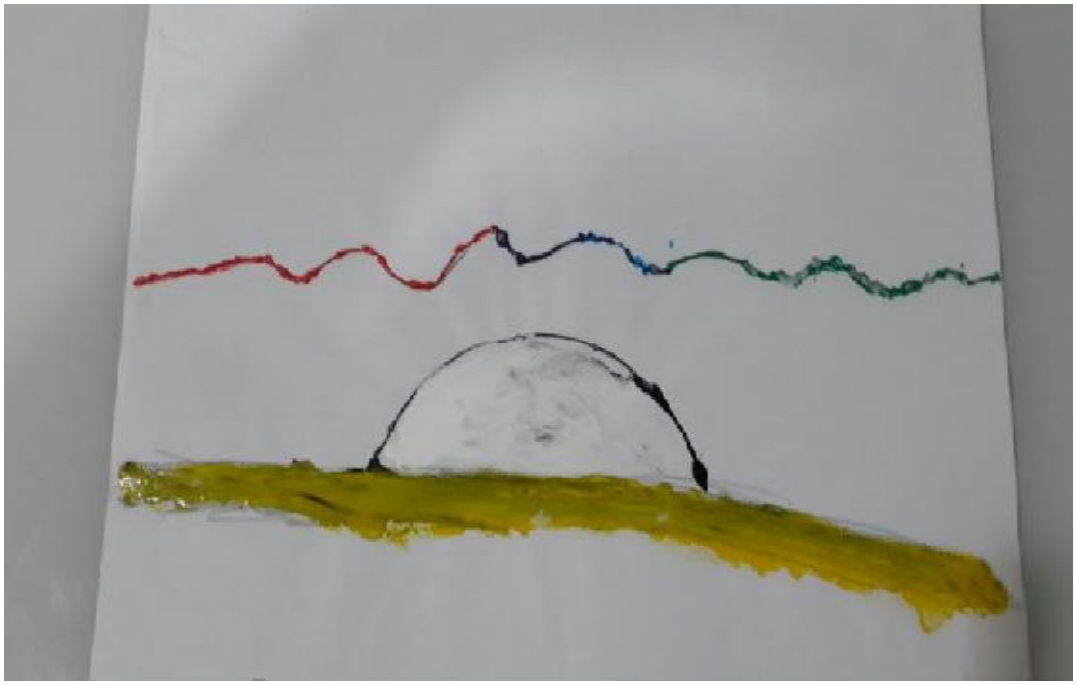


Figura 10 – Desenho 1 – Aline

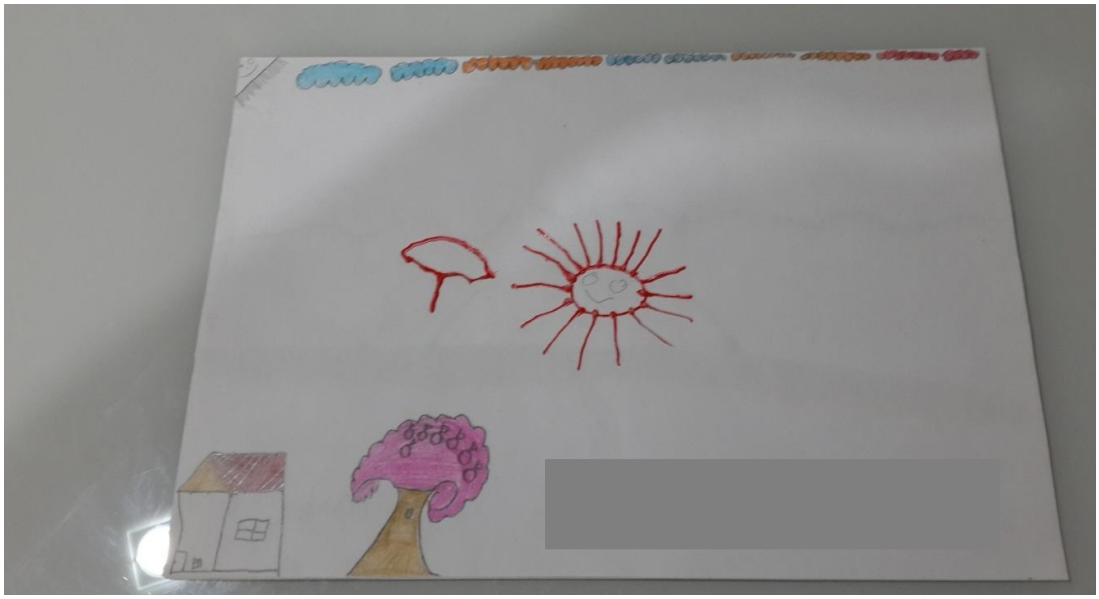


Figura 11 – Desenho 2 - Aline

Síntese clínica da entrevista e desenhos

Eu disse que as crianças se apresentaram timidamente, é possível pensar dessa forma, em primeiro lugar porque não sabiam com quem se encontrariam e nem as razões porque o fariam. Além de saberem com quem encontrar, o local tem um significado importante, a escola desperta fantasias sobre o que pode acontecer e pode significar as dificuldades que se sobrepõem e não se resolvem.

O contrato feito com as crianças é uma necessidade diante do processo psicodiagnóstico porque mantêm constantes algumas variáveis do processo.

As mães certamente não souberam o que dizer para as filhas, porque é doloroso falar com as crianças que estão precisando da ajuda de uma terceira pessoa para diagnosticar algo que desconhecem. É uma ferida narcísica, porque as idealizações sobre como seria o desempenho e seus desejos para esse filho não se fundam na realidade que vivem.

Crianças facilmente se identificam e formam alianças, e assim aconteceu com ambas nesse encontro, contudo, o funcionamento psicodinâmico de ambas se diferencia e por isso farei a compreensão dinâmica de cada uma em separado.

Caso 1 – Marina

Cabeçalho

Autora/Relatora – Valdeni Terezinha Soares da Silva – Psicóloga Pesquisadora, CRP 20 / 2108.

Identificação - O tratamento dado aos participantes deste estudo são nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos. Esta participante chamarei de Marina, tem nove anos de idade, nasceu em 14 de outubro de 2004, é filha de Maria, 36 anos e João, 53 anos de idade; está repetindo o terceiro ano fundamental, turno vespertino, em uma escola pública de Manaus**.**

Interessados – Os interessados neste estudo de caso são a participante mãe de Marina, a quem chamei de Maria; o professor titular aqui denominado de Daniel, a escola e esta pesquisadora.

Assunto/Queixa - A razão para esta criança ser convidada a participar deste estudo é a dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita, e preencher todos os quesitos de inclusão neste estudo e ser autorizada por sua mãe para participar do processo de intervenção psicodiagnóstica.

Caracterização Pessoal

Marina tem nove anos de idade é filha de O. J. S de 53 anos, motorista de ônibus urbano, ensino médio e M. L. P. de 36 anos, dona de casa e estudante do ensino médio, à noite. O casal tem cinco filhas, sendo a mais velha (15 a) filha do primeiro relacionamento da mãe. Do relacionamento atual Marina é a filha mais velha e tem mais três irmãs: 6a, 4a anos e bebê de quatro meses.

A família de Marina é de origem pobre, classe média baixa, mas traz uma representação social da família integrada, que vive com grandes dificuldades financeiras, mas possuem valores íntegros e desejos de evolução com a crença efetiva que o desenvolvimento e crescimento estão pautados na educação. Marina transmite admiração pelo esforço do pai sair de madrugada para trabalhar, ser bom desenhista (ela também é) e lerem histórias juntos.

Na entrevista de anamnese a mãe descreveu o período da gravidez de Marina como uma época difícil, faz uma pausa e fica pensativa, pois esteve muito anêmica e a situação econômica era “crítica, fome” (¶16), mas refere que apesar de tudo a “saúde emocional dos pais era boa, e o relacionamento do casal ótimo” (¶16) e comenta: “marido e pai bom: não bate, acompanha desenvolvimento na escola, não deixa faltar nada para as meninas” (¶17).

À época, a gravidez alterou o plano da mãe em arrumar emprego e estudar, mas a criança foi muito esperada. Nasceu de parto normal e rápido, em uma maternidade da cidade de Manaus e o pai estava presente. A mãe da criança ao relembrar se emociona, lembra que a filha tinha boa saúde e chorou logo ao nascer. Ainda dorme no quarto dos pais, devido ao "tamanho da casa" (¶23); foi amamentada até os sete meses de idade e depois a criança não quis mamadeira, chupeta ou dedo, passou a comer outros alimentos, como sopa, caldo de feijão.

Maria afirma que "o desenvolvimento de Marina foi normal, física e emocionalmente saudável" (¶20). Começou a falar com um ano e três meses, fala corretamente, não troca as letras ou gagueja. "O pai tinha o hábito de conversar com o bebê, cantava, assim que chegava do trabalho" (¶43). A criança foi para a escola infantil aos três anos de idade, chorou nos primeiros dias, "o que é comum, adaptação" (¶34).

Desempenho Escolar

A mãe de Marina observou a "dificuldade de aprendizagem da filha aos sete anos de idade, quando teve dificuldade para se alfabetizar" (¶34). Considera que a criança tem boa memória, relata tudo o que acontece em sala de aula e gosta muito da professora. "Tem dificuldades em aritmética – soma e subtração; em português – na leitura fala a frase e não escreve; na escrita – troca as letras p por b, come as letras" (¶53); em consequência, nas outras matérias vai mal por causa da escrita; faz perguntas na sala de aula. "Eu reconheço que a dificuldade de aprender a ler e escrever é da Marina, não é da professora, que por sinal é ótima. Não vou autorizar que aprovem a Marina sem saber ler, ela precisa parar para recuperar" (¶46).

Ainda assim, com o nível de consciência quanto às questões escolares da filha, a mãe traz algumas dúvidas e reflexões: "às vezes tenho dúvidas... é preguiça ou birra?! Seria um problema de memória ou atenção? Mas ela tem boa memória! Ela conta o que aprendeu em sala de aula" (¶55). "Ela fala a frase e não escreve,

troca as letras, come as letras" (¶53). "Marina fica muito triste com seu desempenho e nós ficamos frustrados, tristes, porque queremos que saiba ler, que passe de ano, ela tem bom comportamento" (¶57), justifica a mãe.

Maria não se esquece de salientar que Marina também tem habilidades: desenha muito bem, puxou ao pai. Ela ganhou uma bolsa de estudo para estudar desenho. Entre ir para a aula de reforço escolar e aula de desenho, ela foi para a aula de desenho, porque não poderia ter faltas, mas deveria ter ido as duas, como coincidiu o horário a opção foi o desenho.

O professor Daniel complementa a descrição de seu colega anterior, confirmando os dados coletados e salientando seu ponto de vista a respeito da aluna e o quanto esta pesquisa pode contribuir na avaliação e desempenho da aluna. A indicação de Marina como participante deste estudo justificou o professor, foi por perceber que Marina teria condições de aprendizagem, considerá-la inteligente, e, no entanto, os resultados não conferirem com a expectativa.

De acordo com o que o professor relatou:

> "Marina não apresenta problemas visuais e auditivos, ela presta atenção na maioria das atividades, mas sua concentração é maior quando as atividades são as suas preferidas, afora esses momentos ela se distrai e conversa demais em sala de aula" (¶5).

É obediente, mas muitas vezes fica "como se estivesse fora do ar, longe" (¶7). Salienta o professor que mesmo que perceba,

> Marina é uma criança que se comunica bem com as pessoas, quando fazem uma dinâmica em sala de aula ou no pátio, ela geralmente procura fazer outra coisa, se isola do grupo. Trabalhar só é uma característica importante e comum em Marina (¶27).

Embora seja uma criança que se relacione bem com o grupo de sala de aula. Apresenta comportamento tranquilo, é persistente nas suas atividades, "quase sempre acaba o trabalho escolar embora demore muito para fazer, seu tempo é maior que dos outros alunos" (¶51).

Contudo, executa melhor as atividades quando as explicações ou informações são recebidas diretamente do professor, ela mesma o procura para escutar as diretrizes de uma atividade, principalmente quando não as entende. O professor Daniel afirma que Marina tem capacidade de entendimento em ambas as formas de comunicação, tanto verbal quanto visual. Participa na sala de aula, faz colocações, embora a considere tímida, introvertida ela participa das conversas e fala demais em sala de aula, “é muito tagarela”. Não apresenta dificuldades motoras.

O professor observa que seu “vocabulário não evoluiu, é muito limitado” (¶15) e atribui às condições e incentivos extra-escola, embora use frases compostas e mais complexas. Observa que a autoestima é baixa, “gosta e necessita de estímulos afetivos e reforços simbólicos”; “quando coloco “ótimo” em uma atividade realizada ela reage demonstrando muita felicidade. Quando faz uma tarefa procura saber imediatamente a avaliação, “fica aguardando o conceito na minha frente” (¶15). Prefere sempre prêmios e estímulos com conceitos. “É uma criança que não precisa de reforços para realizar uma atividade, pena que falte muito às aulas, chega, às vezes, até 40 minutos atrasada” (¶52).

Apesar das dificuldades apresentadas, tem muito interesse em aprender, faz bons trabalhos, tem ótima letra, retém o que aprende, pede ajuda quando precisa, “levanta da classe para ajudar os outros” (¶17), organizada e muitas vezes pede para repetir as afirmações e explicações de algumas atividades. Uma das “dificuldades de Marina é a omissão de letras, substituição” (¶17), embora pouco frequente em cálculos e chama atenção do professor. A realização de cálculos simples nem sempre é frequente acertar, provavelmente em função da “pouca capacidade de atenção”, bem como as dificuldades que ainda apresenta na escrita.

Alega o professor que a maior dificuldade de Marina é problema de atenção e concentração, dado enfatizado, que “a menina precisa de ajuda e o tempo que leva para compreender as coisas, são um empecilho, os outros já fizeram e ela sequer acabou a atividade, isso desestimula” (¶50). Nesta colocação do professor Daniel é

perceptível que professor e aluna estão desestimulados, a criança que não evolui e o professor que cansa de ensinar e não ter bons resultados.

Estado Emocional

O professor descreve Marina e seu estado emocional dando mostras de sua percepção e cuidados, mesmo tendo uma sala com trinta e seis alunos, reconhece-os, independente das suas dificuldades.

> O estado emocional tendo em vista seu desempenho na sala de aula é de baixa autoestima, não demonstra ser muito ansiosa e demonstra certa indiferença, que considera seja uma forma de se defender, minimizar suas dificuldades. Considero como sendo uma criança bastante introvertida, mas tem bom humor, não tem recebido nenhum apoio familiar, embora saiba que a mãe no ano passado sempre foi presente, mas agora considero a relação com a mãe como indiferente, não comparece às reuniões e não manifesta preocupação ou interesse com o desenvolvimento escolar da criança (¶53).

O professor Daniel descreve Marina de forma empática e coerente salientando suas questões internas de funcionamento bem como as questões familiares e sua relação com a mãe da aluna, que até o presente momento considera como “indiferente”.

Quanto ao professor observei que é uma pessoa tímida, sem ser arredio; à medida que se relaciona com as pessoas se descortina uma pessoa amável, a quem as crianças gostam e expressam seus afetos. É uma pessoa que sabe escutar e usa seu silêncio para traduzir seu entorno, mas se frustra muito quando o aluno não responde suas expectativas.

Família

Maria comenta que Marina foi desejada e esperada, conta sua mãe, mesmo em meio às dificuldades que vivenciavam na época, mas salienta com sabedoria:

“não havia problemas emocionais e afetivos, eram financeiros” (¶10). Ao que parece a saúde mental prevalece e sustenta as dificuldades. Teve um bom desenvolvimento, sem problemas de saúde, ao tempo da escola houve uma boa adaptação e a dificuldade de aprendizagem só foi detectada pela mãe na alfabetização de Marina.

Marina aos nove anos de idade está repetindo o 3º ano fundamental, não por ter reprovado, mas por uma atitude consciente de sua mãe que não autorizou a escola cumprir a lei que diz que alunos só podem ser reprovados a partir do 4º ano fundamental. A consciência e responsabilidade de Maria com sua filha falou mais alto, acredita que é preciso parar para melhorar, aprovar para ela seria uma falsa atitude, uma ilusão.

Maria relatou que é uma mãe participativa na escola, atuante; mas não consegue entender o porquê de Marina não aprender se possui boa memória, é comportada e esforçada nas suas tarefas, estas são as razões de suas dúvidas: “Ela é inteligente, tem boa memória, não seria preguiça?” (¶21). Percebe problemas na alfabetização e a partir de então vem lutando sem sucesso e sem saber do que se trata. Por fim ela mesma obtém a resposta que não gostaria de ter e reconhece que a dificuldade está na filha e não desqualifica outras qualidades de Marina como a arte de desenhar, obediente, esforçada, carinhosa.

Quanto aos hábitos da família, comenta que assistem TV, lê a Bíblia, revistas, livros, jornais, lêem para as crianças e com as crianças, ouvem músicas evangélicas. Finaliza a entrevista com a frase: “A expectativa é boa, que evoluam e cresçam. Espero” (¶72).

Processo Ensino-Aprendizagem

O professor Daniel confessa ter muitos alunos que “não aprendem” e resume as dificuldades da sala de aula pelo número de alunos e a falta de auxílio específico

às crianças e não reconhece os reforços de aula como ajuda a estas “crianças com problemas de aprendizagem que são no mínimo 10% do total de alunos da sala” (¶8), como professor titular confessa que há uma lacuna a ser preenchida. E o mais importante e o que incomoda é a ausência da família.

Quanto à aprendizagem estar intimamente ligada à intencionalidade e ao modo pela qual a informação chega ao aluno, classifica “a qualidade de ensino médio não é adequado à situação, considero que estas crianças precisam de planos específicos para evoluir na aprendizagem” (¶83).

Em consequência atribui o fracasso escolar ao sistema de ensino e sistema familiar que não se manifesta para contribuir.

O professor Daniel é muito claro e enfático quando lhe pergunto se considera a relação da mãe ou responsável e o professor importantes para melhorar o desempenho escolar da criança, ele se inflama ao responder que:

> Sim, porque precisa de uma interação, da família, escola e criança. Considero também que é muito difícil se não houver esta participação conjunta para sustentar e apoiar o aluno que apresenta estas dificuldades de aprendizagem (¶11).

Sente-se muito frustrado e justifica da seguinte forma: “Quando meu aluno não tem sucesso na aprendizagem, no seu desempenho escolar, me sinto não apenas incomodado, mas frustrado porque o meu sucesso é a aprendizagem dele. Valorizo a aprendizagem da criança” (¶10).

Ressalto a importância do olhar do professor para o aluno, a avaliação é um componente que avalia a criança em termos comportamentais e de realização e interpretar os dados colhidos, por si ou pelos outros, convertendo-os em atividades diárias. A partir dessa avaliação informal usado neste trabalho alavancou situações que no dia a dia poderiam passar despercebidas, como as questões da audição e visão da aluna, onde não há nenhuma observação a respeito, tanto da família quanto da escola. Estes processos tomam aspectos cognitivos indispensáveis ao

aprendizado como a compreensão de expressões verbais e conteúdos visuais. Os professores também observam que Marina executa melhor uma tarefa determinada, mas não a traduz, fato importante citado várias vezes pelo professor titular atual, que ao se deparar com dificuldade pede ajuda ao professor.

Salienta, também, o professor que “são tantas as demandas e frustrações para a criança que não tem como ter uma boa autoestima e por isso entendo a necessidade de estímulos e a alegria em receber um ‘ótimo’” (¶19). Marina se sente prestigiada e estimulada a continuar, “ficar fora do ar, no mundo da lua é uma característica da atenção de Marina e esse fator, explica o professor a faz comer e omitir letras” (¶39)

“Considero que a dificuldade de aprendizagem específica da criança é intrínseca”, (¶40) isto é, por razões que independem dos esforços externos, podem ajudar, mas acredita que haja um problema interno independente das circunstâncias externas. “A criança não tem força, por mais que se esforce. Aprende na aula e vai mal na prova”(¶41).

Psicodiagnóstico - Marina

Na avaliação formal os instrumentos utilizados para a realização dos estudos de caso desta tese foram o WISC – IV, Figuras Complexas de Rey, Matrizes Progressivas Coloridas; Casa, Árvore – Pessoa - H.T.P e CONFIAS – Consciência Fonológica - Instrumento de Avaliação Sequencial.

Estes instrumentos foram selecionados para compor a bateria de testes com crianças com DAE e fatores intervenientes por considerá-los importantes na avaliação. A seguir transcrevo o resultado da avaliação de cada instrumento aplicado, obtida por Marina.

HTP - Casa - Árvore - Pessoa

Marina é de origem humilde, porém a família não se abstrai de verificar o seu desempenho. É uma criança introvertida e controla seus impulsos (desenhos lado esquerdo e em baixo na folha). Seu contato com ambiente é restrito (portas e janela fechadas).

No exame dos desenhos acromáticos as linhas são muito suaves e pode-se verificar forte insegurança e tendências de um ego fraco. Tendência de características de dissimulação da agressividade e medo de revelar seus problemas. É uma criança retraída e ansiosa, apresenta preocupação consigo mesma, pela dificuldade de aprendizagem. Sente-se inadequada, com autoestima muito baixa que se mistura ao sentimento de rejeição; seu pensamento é concreto e tem muita necessidade de apoio. Suas fantasias grandiosas compensam sua inferioridade. Estas situações se repetem nos três desenhos como o de uma criança pequena que necessita de apoio e segurança. Estas dificuldades apresentadas podem ser oriundas da dificuldade de aprendizagem específica.

Figuras Complexas de Rey

Os resultados obtidos nas Figuras Complexas de Rey foram distribuídos em percentis, que segundo Pasquali (2001) é de fácil compreensão. As Figuras Complexas de Rey objetivam avaliar a atividade perceptiva, a memória visual, a organização e o desempenho visomotor**,** verificando o modo como o indivíduo apreende os dados perceptivos que lhe são apresentados e como os coordena em seu comportamento motor.

Quanto ao desempenho no teste Figuras Complexas de Rey - forma A, conforme podemos verificar nos desenhos e levantamentos a aluna demonstrou que sua percepção visual encontra-se preservada em que obteve o seguinte resultado.

O Tipo de Cópia: Tipo I – Construção a partir da armação (retângulo grande). O sujeito começa seu desenho pelo retângulo grande central que erige como

armação, em relação a qual agrupará, em seguida, todos os outros elementos da figura. A figura é construída, portanto com base no grande retângulo, que serve de referência e de ponto de partida (Rey, 1959 in Oliveira & cols., 2010, p.31).

Esta é uma característica do adulto, embora esteja presente desde os quatro anos de idade. Esta característica, conforme as pesquisas a frequência na faixa etária desta participante é de 20%.

Riqueza e Exatidão da Cópia: 33 pontos que corresponde ao percentil 70

Tempo de Cópia em minutos: 8 minutos que corresponde ao percentil 70

Escore de Organização: 8 minutos que corresponde ao percentil 70

O resultado obtido em termos de percentis 60 – 70 = Classificação Médio Superior. Com este percentil a criança denota uma boa capacidade de percepção visual, realizando uma cópia precisa e bem estruturada. Reprodução de memória

Riqueza de Exatidão de Memória: 23 pontos que corresponde ao percentil 90. Tempo de Cópia em minutos: 6 minutos que corresponde ao percentil 90. Classificação: Superior

Após pequena pausa de três minutos foi solicitado a reprodução de memória sendo que o tempo gasto foi 6 minutos (inferior à cópia) onde obteve percentil 90, classificação Superior, isto é, expressa uma excelente capacidade de Memória Imediata, lembrando os elementos e suas localizações por meio de desenho precisos.

Discussão

A participante deste estudo não apresenta prejuízos tanto na riqueza e produção da cópia da Figura Complexa de Rey (Figura A), quanto na memória não verbal, comparado com a população brasileira da mesma faixa etária. Não houve mudança na posição do desenho. Não há perseveração, confabulação ou distorção na cópia inicial ou no teste de memória imediata que indiquem dano no lobo frontal.

Descarta também a hipótese de haver Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade, que conforme Sadeh e cols. (in Spreen & Strauss, 1988, Oliveira & Rigoni, 2010) que afirmam que crianças com idades de 8 - 10 anos não apresentam diferenças significativas entre os modelos de cópia e memória; embora, o sujeito não fixa um a um todos os segmentos que compõem o desenho; ele o apreende já organizado num certo número dessas estruturas.

Matrizes Progressivas Coloridas – COM

Este teste pode ser usado para avaliar o grau em que uma pessoa pode pensar com clareza ou até que nível essa função intelectual se deteriorou. Permite explorar a significância psicológica das discrepâncias observadas entre a atual capacidade da pessoa para o pensamento produtivo e sua evocação de informação. As séries do CPM são organizadas para avaliar os processos cognitivos de crianças menores de 11 anos.

Para a obtenção do percentil consultei a tabela XXV do Manual (p. 133), para Escolas Públicas, na coluna nove anos e três meses.

Total de pontos: 30 Percentil: 95 ou superior

Classificação I: Intelectualmente superior e indica que o teste foi consistente, isto é, pode ser considerado uma estimativa válida do nível intelectual da criança.

Os totais parciais nas séries A, Ab, e B foram 10, 12, 8 respectivamente. Os totais esperados para 30 pontos, segundo a tabela XXIII – Composição normal da pontuação do CPM para o Brasil, são 11, 10 e 9 com discrepância -1, +2, -1 e indicam que o teste foi consistente, isto é, pode ser considerado como uma estimativa válida do nível intelectual da criança.

Para a Análise dos Erros consultei as tabelas de frequência de cada alternativa. E concluí que na série A, o item A11 a criança escolheu a alternativa cinco (escolhida por 36,3% da amostra) que ela não considera a mudança da figura na direção horizontal, mas é correta na direção vertical e é uma repetição da parte

da figura à esquerda do espaço em branco. No item A12 a alternativa errada escolhida foi a seis (25% das escolhas) que reproduz o cruzamento à esquerda do espaço em branco, sendo correta na direção vertical, e incorreta na horizontal. Comete o mesmo tipo de erro.

Na série AB ela não cometeu nenhum erro. Na série B ela cometeu quatro erros. No item B6 a escolha foi repetição da figura à esquerda do espaço em branco; no item B7 ela escolheu a alternativa seis que é uma figura correta quanto às linhas horizontais, mas incorretas quanto à orientação. No item B11 a escolha foi a alternativa cinco que corresponde à superposição das duas figuras da metade esquerda da matriz e no item B 12 a alternativa dois foi escolhida que é uma figura igual a que está acima do espaço em branco.

O fato da criança não ter cometido nenhum erro na série AB, apenas quatro erros na série B exclui a possibilidade de deficiência intelectual. Os erros cometidos pela participante foram por orientação e quando ela é incapaz de resolver um problema, tende a repetir o que já percebeu ou assimilou.

CONFIAS - Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial

O CONFIAS é um instrumento que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. Este teste tem uma elaboração abrangente que considera as características do português brasileiro. As tarefas foram organizadas de forma sequencial, buscando uma gradação de dificuldade ao longo do teste, isto é, propõe uma escala crescente de complexidade das tarefas e sílabas e fonemas (Moojen, 2008).

Os resultados obtidos na aplicação do CONFIAS composto por um conjunto de nove tarefas de nível silábico e um conjunto de sete tarefas de nível fonema, as instruções de aplicação de cada tarefa foram seguidas conforme instrução do manual, os resultados da participante deste estudo constam na Tabela 1.

Tabela 1 - Média esperada. Ansiedade como fator interveniente.

	Possibilidades	Acertos
Sílaba	40	31
Fonema	30	14
Total	70	45

WISC – IV

O uso da escala Wechsler, WISC - IV em crianças com dificuldade de aprendizagem permite mensurar o desempenho global intelectual principalmente quando seu desempenho está muito abaixo do esperado para sua idade, nível de educação e habilidade intelectual. Esses problemas de aprendizagem interferem sobremaneira no desempenho escolar ou nas atividades diárias. A criança deste caso é identificada na escola, como apresentando dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita. Abaixo especifico os resultados na tabela 2 de Conversão da Soma dos Pontos Ponderados em Pontos Compostos, conforme modelo da Escala Wechsler de Inteligência – WISC – IV, Protocolo de Registro.

Tabela 2 - Resultados obtidos na avaliação de Marina

Escala	Soma dos Pontos Ponderados	Ponto Composto	Rank Percentil	Intervalo de Confiança 90%
Compreensão Verbal	18	ICV 76	5	72 - 84
Organização Perceptual	31	IOP 102	55	96 - 108
Memória Operacional	13	IMO 80	9	75 - 87
Velocidade de Processamento	16	IVP 89	23	83 - 98
QI TOTAL	78	QIT 84	14	70 - 80

Neste estudo de caso a criança apresenta um desempenho menor que o esperado para crianças na mesma idade. Na comparação entre discrepâncias as

mais significativas são entre ICV – Índice de Compreensão Verbal (76) e índice IOP – Índice de Organização Perceptual (102), a diferença é significativa; ICV – Índice de Compreensão Verbal (76) e Índice de Velocidade de Processamento (89) e, IMO - Índice de Memória Operacional (80) e IVP – Índice de Velocidade de Processamento (89).

A maior defasagem de Marina se concentra Compreensão Verbal - ICV, composta pelos três subtestes principais: Semelhança, Vocabulário e Compreensão que mais contribuíram para o QI Total 84. Nestes subtestes a criança obteve o mesmo índice de pontos ponderados de igual valor (6) em todos os subtestes. No subteste Semelhança o raciocínio verbal, a formação de conceitos, compreensão oral, memória, capacidade de distinguir o essencial do não essencial e a forma de se expressar ficou aquém do esperado e demonstrou dificuldade durante a instrução para compreender o que havia em comum entre as solicitações.

No subteste Vocabulário que mede o conhecimento das palavras e a formação de conceitos verbais, bem como o nível de conhecimento, habilidade de aprendizado memória a longo prazo e nível de conhecimento linguístico. Embora tenha, visivelmente, se esforçado para responder a formação de conceitos é onde aparecem as maiores dificuldades e em situações apresentadas como fáceis para sua idade não conseguiu transformar em conceitos ou identificá-las como situações do seu convívio social.

No subteste Compreensão que exige verbal e expressão, e a habilidade para avaliar e utilizar experiências anteriores para transmitir informações foi onde houve maior dificuldade e impasses de transformar o que compreendeu em informação. Neste subteste a participante sintetizou toda a sua dificuldade de forma mais clara para a avaliação diante de situações concretas do seu dia a dia e suas respostas são entrecortadas por várias negativas que não são erros, mas evitações, característica apresentada anteriormente no teste projetivo.

Nos subtestes de Organização Perceptual – IOP foi onde a produção e desempenho da aluna foi maior e melhor embora haja oscilação no desempenho,

como por exemplo, no subteste Cubos onde o desempenho foi menor de todos os subtestes, ficando bem abaixo da média tendo em vista o prejuízo na sua habilidade de analisar e sintetizar estímulos visuais abstratos.

Já em Conceitos Figurativos a pontuação alcançada foi a linha média, é um subteste que estimula o raciocínio abstrato. Isto implica em afirmar que há capacidade de abstração e habilidade de raciocínio.

Raciocínio Matricial, o último subteste principal da IOP, foi onde esta criança obteve maior e melhor índice de acertos entre todos os subtestes tendo 22 pontos brutos (máximo = 35) e 13 pontos ponderados. Neste subteste ela apresentou bom índice de fluidez da inteligência. É também considerado uma forma de medir o processamento visual das informações e o raciocínio abstrato.

Nos subtestes que compõem a Memória Operacional – IMO, Dígitos é subdividido em Ordem Direta e Ordem Inversa e a pontuação bruta foi de idêntico valor (6) e com 8 pontos ponderados ficou abaixo do esperado, que implica afirmar que há acentuada dificuldade na aprendizagem por memorização, atenção, codificação e processamento auditivo; assim como, em Dígitos Ordem Inversa que envolve memória operacional, transformação de informações, agilidade mental e imagens visuais e espaciais.

O segundo subteste que compõe a IMO é Sequência de Números e Letras, que envolve sequenciamento, agilidade mental, atenção, memória auditiva de curto prazo, velocidade de processamento onde a participante não logrou êxito, ficando bem abaixo da média esperada. Ansiedade como fator interveniente. Mesmo índice de Cubos.

Em Velocidade de Processamento – IVP o subteste Código foi substituído pelo subteste suplementar Cancelamento – CA, que tem o objetivo de medir a velocidade de processamento, atenção visual seletiva, vigilância ou negligência visual. Neste subteste a criança deve apontar as figuras alvo em um espaço de tempo preestabelecido e o desempenho da aluna foi abaixo do esperado para a sua

idade e foi seu melhor desempenho. Neste seguimento Marina ficou abaixo da média, mas está melhor posicionada que em relação as questões de memória, fato que pode compensar a defasagem da memória auditiva e à medida que empreende um ritmo sua tendência é evoluir, mas não atinge os objetivos por ter tempo limitado.

Síntese WISC-IV

A maior defasagem de Marina se concentra na Compreensão Verbal - ICV foi o índice que mais contribuiu para o QI Total 84. O raciocínio verbal, a formação de conceitos, compreensão oral, memória, capacidade de distinguir o essencial do não essencial e a forma de se expressar ficou aquém do esperado e demonstrou dificuldade durante a instrução para compreender o que havia em comum entre as solicitações. O conhecimento das palavras e a formação de conceitos verbais, bem como o nível de conhecimento, habilidade de aprendizado memória a longo prazo e nível de conhecimento linguístico estão bem abaixo do esperado embora tenha, visivelmente, se esforçado para responder a formação de conceitos é onde aparecem as maiores dificuldades e em situações apresentadas como fáceis para sua idade não conseguiu transformar em conceitos ou identificá-las como situações do seu convívio social.

Sua habilidade para expressar suas experiências e transmitir informações foi uma grande dificuldade em transformar o que compreendeu em informação. Nesta situação suas respostas foram entrecortadas por negação e evitações, característica apresentada anteriormente no teste projetivo.

Sintetizando **ICV**, Marina demonstra sua fraqueza maior e sintetiza de forma drástica sua dificuldade de aprendizagem específica, também fica notório na aplicação o pouco investimento tanto escolar quanto social na área de conhecimento e desenvolvimento da linguagem como prejuízo evidente no desenvolvimento cognitivo e social.

Quanto a **Organização Perceptual - IOP** composto pelos subtestes Cubos, Conceitos Figurativos e Raciocínio Matricial foi onde a participante deste estudo obteve o melhor desempenho embora tenha demonstrado em Cubos prejuízo na sua habilidade de analisar e sintetizar estímulos visuais abstratos. Ao mesmo tempo em Conceitos figurativos demonstre capacidade de abstração e habilidade de raciocínio e em Raciocínio Matricial alavancou por ter obtido maior êxito na pontuação com fluidez da inteligência, demonstrando raciocínio abstrato e bom índice de processamento visual.

É importante salientar que entre ICV e IOP há uma diferença significativa que torna mais fácil compreender a dificuldade de aprendizagem da aluna, embora no subteste Cubos (IOP) ela tenha alcançado menor pontuação ponderada que qualquer subteste que compõe a Compreensão Verbal, ainda assim, em Organização Perceptual ela apresenta melhor desempenho. Significa que esta criança tem maior habilidade na área de execução.

Em **Memória Operacional - IMO,** apresentou significativa dificuldade principalmente em aprendizagem por memorização auditiva de curto prazo, atenção e codificação, conferido no subteste de Dígitos Ordem Direta (UDIOD), quanto em Dígitos Ordem Inversa (UDIODI), à medida que a dificuldade vai se acentuando, a produção diminui significativamente. Estas situações são uma constante durante a aplicação do WISC-IV, relevante situação clinica a ser investigada.

Índice de Velocidade e Processamento - IVP tem o objetivo de medir a velocidade de processamento, atenção visual seletiva, vigilância ou negligência visual, o desempenho da aluna foi abaixo do esperado para a sua idade e foi seu melhor desempenho. Neste seguimento Marina ficou abaixo da média, mas está melhor posicionada que em relação as questões de memória, fato que pode compensar a defasagem da memória auditiva e à medida que empreende um ritmo sua tendência é evoluir, mas não atinge os objetivos por ter tempo limitado.

Em síntese a escala do WISC- IV demonstra e confirma a dificuldade de aprendizagem de Marina, enfatizando as questões verbais com maior defasagem e

salientando as questões executivas. As dificuldades de memória auditiva e atenção seletiva são mais evidentes com baixos índices. Quanto à velocidade de processamento (89) é um fator decisivo para explicar as relações da memória de trabalho de Marina.

Caso 2 – Aline

Cabeçalho

Autora/Relatora – Valdeni Terezinha Soares da Silva – Psicóloga Pesquisadora, CRP 20 / 2108.

Identificação - Esta participante será chamada de Aline, nasceu em 11/08/2005 e tem nove anos e oito meses de idade. Estuda em uma escola pública de Manaus no terceiro ano fundamental é a filha mais velha de uma prole de três filhos. Seu pai tem 24 anos, D. A.S., e sua mãe têm 28 anos, S.C.M.

Interessados – Os interessados neste estudo de caso são a participante mãe de Aline, a quem chamei de Shirlei; o professor titular aqui denominado de Daniel, a escola e esta pesquisadora.

Assunto/Queixa – A razão para esta criança ser convidada a participar deste estudo é a dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita, problemas de memorização, escreve bem, mas não lê o que escreve, preencher todos os quesitos de inclusão neste estudo e ser autorizada por sua mãe para participar do processo de intervenção psicodiagnóstica.

Caracterização - Aline

Aline nasceu em 11/08/2005 e na data da avaliação estava com oito anos e cinco meses de idade. Frequenta o segundo ano do ensino fundamental.

Na anamnese Shirley relata que na gestação da filha correu tudo bem, sentia-se “preparada para ser mãe” (¶2), a gravidez foi uma surpresa, porque não estava casada e o pai de Aline na época tinha 16 anos, mas não alterou nenhum plano ou não haviam planos. Quanto aos seus pensamentos ou fantasias em relação ao bebê, “era o medo de não acordar de manhã para amamentar e cuidar das necessidades da criança” (¶4).

Aline nasceu de parto normal, embora demorado. Ao nascer, conforme lembra a mãe, seu bebê “demorou para chorar, mas não tem noção do tempo, se realmente custou a chorar ou se foi seu estado emocional que a fez pensar dessa forma”(¶5). Não há informações sobre cianose.

A mãe se sentiu tranquila depois que o bebê pegou o peito e ela gostou de amamentar; e o “pai inicialmente ficou meio acanhado” (¶7), e justifica o acanhamento pelo fato de sua pouca idade (16 a) na época.

Aline ainda dorme no quarto dos pais e a mãe justifica a falta de espaço físico da casa para que ela continue a dormir ainda no seu quarto, porém na sua própria cama, comenta a mãe. Esta afirmativa da mãe a criança desfaz durante sua entrevista e na aplicação do HTP. O pai não mora na mesma casa, ela, sua mãe e seu irmão mais moço moram com seus avós maternos. O pai as visita diariamente e algumas vezes trouxe-a para a aplicação dos testes.

“Ela foi amamentada no peito até os seis meses de idade, depois ‘rejeitou o peito’ e a partir de então foi só mamadeira até os cinco anos e a chupeta até os seis anos, usou o pano- cheirinho” (¶10) até então.

Quanto ao desenvolvimento a mãe não lembra com quantos meses sustentou a cabeça, acha que sentou aos seis meses, não engatinhou e andou com um ano. Não soube dizer quais foram as primeiras palavras que o bebê balbuciou e nem com que idade, mas começou a falar corretamente aos quatro anos. Trocava as letras até os seis anos. A mãe argumenta que ambos falavam com a criança e não usavam a

linguagem infantil, no entanto, esta criança sempre conviveu com uma família com maior número de pessoas do que a mãe refere.

Quanto aos hábitos na família: assistem TV, lêem revistas e jornais e ouvem música. Estes hábitos, conforme relato de Aline, na hora de fazer as tarefas quem a ajuda é o avô (de quem ela fala com muito afeto) e não desligam a TV, apenas baixam o volume.

Desempenho Escolar

Shirley relata que a vida escolar de "Aline começou aos quatro anos na escola infantil, teve boa adaptação" (¶13) na visão da mãe, pois "não chorou e quem a levava na 'escolinha' era o pai" (¶14). Nas palavras da mãe, como ela percebe a aprendizagem da criança: "A dificuldade de aprendizagem foi observada quando ela estava no 1º ano", ela esquece o que aprendeu e permanece, a evolução é muito lenta. Sua maior dificuldade é em português, não lê, balbucia, mas não lê e na escrita tenho que dizer 's' de sapo" (¶15).

É inquieta em sala de aula, às vezes briga com os colegas. "Nunca foi reprovada porque nesses anos não se reprova" (¶17).

Na avaliação informal realizada pelo professor não há referência de problemas de visão e audição. Fala com clareza em tom alto, mais alto que o resto da classe**. "**Irrita-se facilmente. Ignora instruções, é desatenta para os conteúdos. Reconhece seus colegas pela voz" (¶20).

Apresenta reações indicativas de dificuldades no comportamento relacionado com a recepção de informação. O professor observa que "Aline só presta atenção às atividades preferidas, em situações normais raramente fica atenta" (¶21). Indica preferência por informações recebidas pelo canal auditivo e as executa melhor.

Quanto ao comportamento relacionado com a expressão de informação, ela fala espontaneamente com seus colegas de sala de aula ou com adultos; executa

tarefas motoras finas de forma coordenada e usa vocabulário típico de crianças mais velhas. É destra.

Como Aline apresenta muitas dificuldades de aprendizagem o professor Daniel afirma que a aluna “prefere sempre os bônus em forma de nota e quer sempre que lhe sejam dadas novas oportunidades de efetuar atividade, de preferência que seja de sua escolha” (¶26).

O professor a considera muito ativa (agitada) e inquieta. Relaciona-se bem com companheiros em situações de lazer, mas “é muito impulsiva e quando algo a desagrada tem acessos de raiva e agressividade, reage aos pontapés e aos gritos, principalmente quando não consegue realizar as atividades” (¶28). Estas informações foram trazidas pelo professor Daniel em várias oportunidades.

> “Raramente acaba o trabalho escolar, mas é generosa e tenta ajudar os colegas, no entanto ela copia bem do quadro ou livros, ainda não lê ao nível de sua escolaridade. Ela compreende o que lê, quando consegue fazê-lo, apesar de omitir letras, substituir ou pronunciar mal, o que lê oralmente” (¶29).

“Sabe escrever e o faz com legibilidade, embora não saiba o que escreveu. Copia símbolos. No entanto, quando a atividade é um ditado ela escreve muito mal e sua escrita é indecifrável” (¶30).

Às vezes é incapaz de decifrar algarismos e fazer operações matemáticas simples.

Estado Emocional

Aline é vista pelo professor Daniel como “uma criança impulsiva e desafiadora, dificilmente cumpre ordens, levanta e sai da aula, troca de lugar e com suas atitudes modifica a sala de aula e não fala a verdade” (¶34). Não entende que este funcionamento pode ser em função das dificuldades de aprendizagem que a deixam mais vulnerável.

Apesar de ser comunicativa é uma criança solitária e às vezes anda só, “amiguinhos de verdade tem poucos” (¶35)

“Eu não sei o que é depressão (diz o professor), mas acho que ela aparenta ter depressão e não tem capacidade de liderança, rói unhas quando está muito agitada” (¶10).

“Incita os colegas a fazerem asneiras” (¶37), sua relação com os colegas é de agressividade. Quando está mais agitada altera a disciplina da sala de aula e afronta o professor. Muda bruscamente de comportamento e falta com a verdade.

> “É muito frequente Aline copiar o trabalho dos seus colegas, provavelmente devido sua dificuldade de aprendizagem e em situação de provas e trabalhos fica muito nervosa e excitada, razão pela qual desiste facilmente de realizar as tarefas que lhe são solicitadas” (¶40).

“Fica muito chateada quando lhe chamo a atenção, mas apesar de todos esses problemas é uma criança que tem boa disposição. “Fica frustrada com muita facilidade” (¶42).

> Quanto às reações possíveis de expressar, a mãe não demonstra ansiedade ou preocupação com a dificuldade da filha, causa impressão de passividade e conformidade com a situação. Há uma preocupação com as notas, a resposta que desejam é aprovação, “tentamos ajudar a recuperar as notas” (¶21); ajudo nas tarefas. “Comprei vários livros de exercício para fazer em casa no período das férias” (¶45).

É importante salientar que nunca procuraram ajuda médica, psicopedagógica ou psicológica para ter um diagnóstico.

Família

A mãe afirma que participa de quase todas as reuniões na escola e que sua “relação com a professora é o mais normal possível” (¶14). Na percepção da mãe a filha se “esforça o máximo**”** (¶15); a mãe de Aline comenta no final da entrevista,

quando está de saída, já na porta, que tem “uma irmã que tem dificuldade no aprendizado, nunca aprendeu nada, desistiu”.

Quanto a sua frequência e pontualidade, chega muitas vezes atrasada, apesar de residir em frente da escola, mas apesar de todos esses entraves ela é bastante interessada na sua educação, tem interesse em aprender como ressalta a mãe de Aline: “poucas vezes compreende o que lhe é ensinado, portanto, poucas vezes retém o que lhe é ensinado e não parece receber ajuda em casa” (¶43). Este posicionamento também é do professor Daniel em relação ao cuidado que a família dispensa à Aline, que não parece haver interesse na evolução da criança na aprendizagem. A mãe e o professor conjugam o mesmo pensamento em relação à criança e confirmam a sensação de que já desistiram dela, assim como desistiram de sua tia.

Aline nem sempre tem interesse no trabalho escolar, assim como não é frequente pedir ajuda ao professor e questionar os conteúdos em sala de aula.

Shirley revela que tem “expectativas e espera que a filha assimile as coisas” (¶44)**.** Quando perceberam a dificuldade da criança, inicialmente acharam que era normal, mais tarde viram que era maior do que supunham, no entanto não demonstram cuidados.

Processo Ensino-Aprendizagem

A metodologia naturalista me autoriza usar de recursos quando entendo a necessidade de algo a mais que complemente uma falta. Após o levantamento dos dados e das entrevistas tive a necessidade de observar Aline e seu entorno escolar. Devidamente autorizada pelo professor Daniel estive em sala de aula duas vezes.

Eu a vi assim: O comportamento de Aline em sala de aula é de uma criança hiperativa, está atenta a tudo e não está atenta ao principal objetivo da realização das tarefas. No primeiro dia em que estive em sala de aula, ela estava sentada na

última cadeira da última fileira. Perguntei ao professor porque motivo a aluna tendo tantas dificuldades estava sentada tão longe dele? A resposta foi: “ela sentava aqui nesta cadeira (aponta), mas não pára quieta e é desobediente, muda de lugar, levanta e caminha na sala de aula. Ela trocou de lugar” (¶1). Quando o professor descreve essa atitude de Aline, demonstra irritação à medida que esta aluna, na sua defesa, agita a sala de aula e quebra o contexto esperado pelo professor.

Mas observando-a nesse primeiro dia verifiquei que copiava o exercício do quadro, de forma legível e organizada. Ela não estava agitada, mas tem um conteúdo que pode ter feito a diferença nesse dia: ela me encontrou na escola e correu em minha direção com os braços abertos, ficou feliz e seu abraço apertado traduzia afeto e carência.

Ficou tranquila com a minha presença em sala de aula. Mesmo que não lhe dissesse por que estava ali, tinha a nítida impressão que o sabia. Em dado momento pedi autorização ao professor para ir até a classe de Aline e assim o fiz. Ela estava fazendo a cópia de um texto. Observei que sua letra é realmente muito bonita e legível e o caderno organizado. Fiz a seguinte intervenção com ela:

“Você tem uma letra muito bonita e seu caderno está lindo. Que exercício é esse que estás fazendo?”

É esse, apontando com o lápis para o texto no livro. Mas de que se trata, o que é? Ficou pensativa e respondeu: *É o sete*. Na verdade eram parlendas, versos sobre o número sete. E ao lado do texto havia o número 7, simbolizando o texto.

Conclusão: apenas reconheceu o número. Nesse momento lhe expliquei que quando uma criança tem dificuldade para aprender e prestar atenção deve sentar bem na frente para não se distrair, e que eu achava que seria melhor se ela trocasse de lugar.

Na segunda observação, para minha surpresa, ela estava sentada bem na frente. Mas a impressão que tive é que o professor não observou a troca de lugar,

pois não teceu nenhum comentário e também não se dá conta da importância desse gesto de Aline.

Nesse dia ela estava agitada, inquieta, conversando, derrubando a borracha, mordendo o lápis, brincando, copiando o texto com maior lentidão, e não realizou a interpretação do mesmo, como seus colegas, na maioria o fizeram. E não respondeu a nada que foi perguntado para todos responderem. Era como se nada tivesse sentido para ela. Nas palavras do professor: “Ela toma pé de tudo. Sabe tudo o que acontece na sala de aula, mas não aprende nada” (¶2).

Vou expressar o que senti nesse dia enquanto observava Aline. Me senti muito triste com o que observei e acredito que ela não se sente feliz porque o mundo das letras e sons que a cercam fazem um barulho ensurdecedor e sem significado. Era polifônico. Ela estava só. Por mais movimento que faça em sala de aula para chamar a atenção sobre si mesma, ela está só.

O professor complementa a entrevista da professora que o antecedeu: “precisam de um plano diferente, um tempo diferente, é igual o caso da Marina, não, é pior, porque a Marina já está lendo” (¶3).

Psicodiagnóstico - Aline

Neste item apresento a compreensão da avaliação formal diagnóstica de Aline para leitura dos resultados encontrados através da bateria de testes psicodiagnósticos.

HTP

A atitude da criança neste exame foi de prontidão e pressa em desempenhar a solicitação, entretanto, na finalização a inibição e vergonha foram fatores preponderantes, porque, com a própria iniciativa quis dar nome ao sol e não soube

escrever a palavra “PAI” e necessitou de muita ajuda para concluir a escrita. Foi necessário um acolhimento para deixá-la melhor antes de ir embora e evitar que este episódio se transformasse numa resistência à tarefa.

O exame dos desenhos acromáticos indicou que Aline é uma criança ansiosa, insegura, insatisfeita e com grau elevado de impulsividade de controlar os seus impulsos (desenhos lado esquerdo e em baixo na folha). Seu contato com ambiente é restrito (portas e janela fechadas). É uma criança que apresenta inadequação e muita preocupação consigo mesma, necessitando de apoio. Estas necessidades podem estar vinculadas à dificuldade de aprendizagem.

Aline oscila entre sentimentos de inferioridade e compensa com certa grandiosidade (perspectiva). Sente-se inadequada, com autoestima muito baixa que mistura-se ao sentimento de rejeição; seu pensamento é concreto e tem muita necessidade de apoio. Estas situações se repetem nos três desenhos como o de uma criança pequena que necessita de apoio e segurança. Seus desenhos indicam imaturidade, negativismo e ou hostilidade (figuras palito).

O negativismo de Aline é evidente em toda a aplicação do teste projetivo. Ao mesmo tempo em que deseja realçar a potência do pai escrevendo o significado da figura o pensamento imediato que lhe ocorre é “não sei”, neste momento intervenho dizendo-lhe para tentar porque acredito que ela sabe e pronuncio lentamente a palavra ‘pai’. Ela reage com muita atenção e fixa seu olhar observador. Escreve a letra P e pára. Repito a palavra. Associo a letra **a** com a inicial de seu nome, então ela escreve “PAIN”. Ela lê ‘pai’, eu leio ‘pain’. Ela imediatamente apaga a letra ‘n’.

A partir desse exemplo ocorrido nesta aplicação é possível compreender o funcionamento e mecanismos de defesa utilizados justamente por não conseguir realizar seu objetivo escolar devido a dificuldade de aprendizagem. No entanto implícito o desejo de aprender

FIGURAS COMPLEXAS DE REY

Os resultados obtidos nas Figuras Complexas de Rey foram distribuídos em percentis, que segundo Pasquali (2001) é de fácil compreensão. As Figuras Complexas de Rey objetivam avaliar a atividade perceptiva, a memória visual, a organização e o desempenho visomotor, verificando o modo como o indivíduo apreende os dados perceptivos que lhe são apresentados e como os coordena em seu comportamento motor. Este teste neuropsicológico foi administrado individualmente e em uma única sessão. Os resultados estão descritos abaixo:

Riqueza e exatidão da Cópia: demonstrou 21 pontos que corresponde ao percentil 25.

Tempo de reprodução da Cópia: 6 minutos que corresponde ao percentil 50.

Escore de Organização: 6 minutos e percentil 50.

Aline demonstrou resistência para realizar o teste à medida que sentiu dificuldades de percepção visomotora e organização dos dados. Demonstra, também a baixa tolerância à frustração, pois assim que começa sentir dificuldades sua reação imediata é desistir de realizar a tarefa.

Quanto ao desempenho no teste Figuras Complexas de Rey - forma A, conforme podemos verificar nos desenhos e levantamentos a aluna demonstrou que sua percepção visual encontra-se preservada em que obteve o seguinte resultado. Inicia a cópia pela parte superior do desenho e apresenta uma Construção de Cópia Tipo II: “detalhes incluídos na armação”.

Esse tipo nunca alcança a dominância e pode assim como o III, ser considerado um tipo acessório. Aparece aos 6 anos e desenvolve-se até os 12 anos, quando atinge sua mais ata frequência (42%), diminuindo em seguida até a idade adulta.

O tipo II apresenta uma reação lenta de crescimento. Quanto a este critério esta criança não apresenta problemas por estar na faixa de idade considerada pelos estudiosos. (Rey, 1959 in Oliveira & cols., 2010, p.31).

O resultado obtido em termos de percentis 25 - 40 = Classificação Médio Inferior.

Com este percentil aponta para um declínio na capacidade da Percepção Visual, a qual dependendo da situação pode prejudicar a capacidade de interpretação da pessoa, pois esta pode cometer algumas distorções de forma e localização de elementos.

Reprodução de memória

Riqueza de Exatidão de Memória: 17 pontos que corresponde ao percentil 70.

Tempo de cópia em minutos: 3 minutos que corresponde ao percentil 50.

Percentil de 60 – 70 = Classificação Médio Superior. Este percentil denota uma boa capacidade de Memória Imediata, na qual a pessoa consegue lembrar, de forma precisa, os elementos de sua localização.

Discussão

A participante do presente estudo apresentou prejuízo significativo na riqueza da cópia da Figura Complexa de Rey (Figura A), quanto a memória não verbal comparada com as crianças da mesma faixa etária. Não houve mudança na posição da figura.

Contudo, as áreas do córtex cerebral, implicadas no processamento da atenção, que incluem o córtex pré-frontal no processamento da atenção, que podem justificar o desempenho da participante na execução da cópia da Figura A; e as funções executivas de acordo com Moss e Killiany (1994), citados por Oliveira e Rigoni (2010) estarem associadas com o lobo frontal, entretanto esta hipótese não

se justifica porque se houvesse dano no lobo frontal a tendência seria a perseveração, confabular ou distorcer o desenho na cópia inicial ou no teste de memória imediata, muitas vezes com uma cópia fragmentada.

Considero importante salientar que este estudo pretendeu verificar a percepção visual por meio da cópia da figura e a memória imediata, a partir da reprodução das figuras, contudo, esta criança não tem indicação de problemas visuais que possam ter interferido na cópia da figura, mas pode estar diante de um problema déficit de atenção, com interferência de ansiedade, baixa autoestima e negativismo, que podem estar associadas à dificuldade de aprendizagem, que contribuiu sobremaneira na realização da cópia da figura A.

Após pequena pausa de três minutos foi solicitado a reprodução de memória sendo que o tempo gasto foi 3 minutos (inferior à cópia) onde obteve percentil 50, classificação Médio Superior, isto é, este percentil caracteriza-se por uma boa capacidade de Memória Imediata, na qual a pessoa consegue lembrar, de forma precisa, os elementos e suas localizações.

Este resultado da reprodução da memória contradiz a reprodução da cópia desta criança. O que ela não produziu como cópia, mas apreendeu a informação através da percepção visual e memória denotando capacidade de guardar a informação apreendida e utilizá-la posteriormente. A organização da cópia prediz fortemente a evocação da memória, mesmo com diferente intensidade para cada elemento.

É possível sintetizar esta avaliação deste instrumento ao compará-lo aos demais instrumentos que compõem a bateria de testes, em especial ao WISC-IV. Apesar da diferença significativa entre cópia e memória não foi detectado problemas além dos já citados como o negativismo e ansiedade inicial e possivelmente Déficit de Atenção e Hiperatividade, mascarados por outras características de personalidade da participante.

MATRIZES PROGRESSIVAS COLORIDAS - COM

Este teste pode ser usado para avaliar o grau em uma pessoa pode pensar com clareza ou até que nível essa função intelectual se deteriorou. Permite explorar a significância psicológica das discrepâncias observadas entre a atual capacidade da pessoa para o pensamento produtivo e sua evocação de informação. As séries do CPM são organizadas para avaliar os processos cognitivos de crianças menores de 11 anos.

Para a obtenção do percentil consultei a tabela XXV do Manual (p. 133), para Escolas Públicas, na coluna 8 anos e 5 meses. Total de pontos: 30

Percentil: 95 ou Superior (Normas para Escolas Públicas)

Classificação I: *Intelectualmente Superior* e indica que o teste foi consistente, isto é, pode ser considerado uma estimativa válida do nível intelectual da criança.

Os totais parciais nas séries A, Ab, e B foram 12, 10 e 9 respectivamente. Os totais esperados para 30 pontos, segundo a tabela XXIII – Composição normal da pontuação do CPM para o Brasil, são 11, 10 e 9 com discrepância +1, 0, -1 e indicam que o teste foi consistente, isto é, pode ser considerado como uma estimativa válida do nível intelectual da criança.

Para a Análise dos Erros consultei as tabelas de frequência de cada alternativa. E concluí que na série A, a criança não cometeu nenhum erro, o que significa que a participante tem capacidade para completar padrões contínuos que, próximo ao final da Série, mudam em uma e depois em duas direções (Angeline et al 1999). Aline cometeu dois erros na Série *Ab*. O sucesso nessa Série depende da capacidade para perceber figuras discretas como um todo relacionado espacialmente e de escolher figuras que completam o desenho. Esta pontuação está balizada para a população brasileira na faixa etária da participante.

O primeiro item errado foi Ab7 e a resposta escolhida foi a de número 2, que por sinal é a resposta errada mais escolhida com uma porcentagem de 26,4%. Ela reproduz a figura que está acima do espaço em branco, portanto uma repetição. O

segundo item errado escolhido foi Ab12 foi a resposta 5 que tem o menor índice de escolha errada 4,7% e mostra uma figura com as faixas horizontal e vertical invertidas em relação à resposta certa e a escolha se dá em função da repetição da figura acima do espaço em branco da matriz.

Os itens errados B6 com a escolha da alternativa 4 e repete a figura acima do espaço em branco. O item B7 onde a alternativa escolhida foi a de número 3 que é uma figura com preenchimento igual as duas superiores da matriz com orientação errada; e, por último foi o item B12 é o item onde dificilmente a alternativa correta é escolhida, entretanto a escolha da participante recaiu na alternativa 1que mantém o elemento da matriz que e deveria ter sido retirado e não é nenhuma das figuras da matriz.

Conclusão da análise dos erros: Aline cometeu 2 erros na série Ab e 4 erros na série B, sendo que apenas duas vezes escolheu resposta igual à figura acima do espaço em branco da matriz, dois erros por orientação, sendo um na série Ab e outro na B. Em conclusão esta criança já procede o raciocínio exigido, e poucas vezes tenderá a repetir uma das figuras da matriz. E sua última escolha manteve o elemento que não fazia parte da matriz. É importante salientar que neste teste a criança teve muitas dúvidas, e facilmente se distrai e apresentou certa dificuldade para finalizar o teste.

CONFIAS - Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial

O CONFIAS é um instrumento que tem como objetivo avaliar objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. Este teste tem uma elaboração abrangente que considera as características do português brasileiro. As tarefas foram organizadas de forma sequencial, buscando uma gradação de dificuldade ao longo do teste, isto é, propõe uma escala crescente de complexidade das tarefas e sílabas e fonemas (Moojen, 2008).

Os resultados obtidos na aplicação do CONFIAS composto por um conjunto de nove tarefas de nível silábico e um conjunto de sete tarefas de nível fonema, as instruções de aplicação de cada tarefa foram seguidas conforme instrução do manual, os resultados da participante deste estudo constam na tabela abaixo:

Tabela 3 – Média esperada

	Possibilidades	Acertos
Sílaba	40	24
Fonema	30	12
Total	70	36

Os escores obtidos pela aluna possibilitaram a análise quantitativa que permitiu classificar o desempenho da seguinte forma:

(S) Nível da sílaba - Alfabética

(F) Nível do fonema - Silábico - alfabética

A análise qualitativa do desempenho da criança durante a aplicação desde o início foi de um comportamento reticente, não demonstrando interesse, na maioria das vezes por não compreender a solicitação, exigia repetições de palavras e não lograva êxito no exercício por não entender a tarefa a ser realizada, às vezes perseverando na tarefa anterior. A resposta mais comum foi a negativa por não saber.

Avaliação escrita de Aline - Exemplos:

Tabela 4 – Avaliação escrita

Palavra alvo	**Produções**
Castelo	aeu
Esqueleto	etu
O fantasma abriu a porta	.x.x.x.x não aceitou fazer

A hipótese de que a escrita represente partes sonoras da fala; cada letra vale uma sílaba; escrita com ou sem o predomínio do valor sonoro convencional

WISC – IV Análise Qualitativa

Esta escala foi aplicada em uma sessão, com intervalo de cinco minutos para descanso, conforme preconiza a nova versão. Foi um teste de difícil aplicação, tendo em vista os baixos resultados alcançados que comprovam a dificuldade de Aline no desenvolvimento e aplicação. No entanto, em nenhum momento a participante fez menção em desistir.

Tabela 5 - Resultados obtidos por Aline

Escala	Soma dos Pontos Ponderados	Ponto Composto	Rank Percentil	Intervalo de Confiança 90%
Compreensão Verbal	27	ICV 95	37	88 - 103
Organização Perceptual	29	IOP 98	45	91 - 105
Memória Operacional	17	IMO 91	27	84 - 99
Velocidade de Processamento	12	IVP 77	6	71 - 89
QI TOTAL	85	QIT 88	21	83 - 93

Para melhor visualização construí esta tabela com os resultados obtidos por Aline na Escala do WISC – IV. Diante dos demonstrativos da tabela posso fazer a leitura qualitativa usando o quantitativo alcançado pela participante nesta Escala Wechsler de Inteligência WISC – IV que compõe este estudo.

É importante salientar a comparação entre discrepância dos índices de Compreensão Verbal- ICV (95) e Velocidade de Processamento – IVP (77) que sinaliza uma diferença significativa; a segunda diferença entre Organização

Perceptual-IOP (98) e Velocidade de Processamento- IVP (77) e Memória Operacional- IMO (91) e Velocidade de Processamento- IVP (77), e observei que as maiores diferenças acontecem em relação à Velocidade de Processamento que mais está abaixo da média de todos os índices. Entre os outros índices a diferença não é considerada significativa.

O desempenho de Aline no Índice Compreensão Verbal – ICV, composto pelos subtestes Semelhança, Vocabulário e Compreensão está abaixo da média em comparação com outras crianças na mesma idade. Nestes subtestes o que obteve menor índice em Semelhança significando prejuízo na formação de conceitos, sua capacidade de distinguir o essencial do não essencial. Esta situação deve-se também ao baixo índice alcançado em Vocabulário pelo baixo nível do conhecimento das palavras e a dificuldade em transformar em conceitos. Quanto a o subteste Compreensão foi onde obteve melhor índice, ficando na média, no entanto, não significa que tenha boa habilidade para avaliar e utilizar experiências anteriores para transmitir ou decodificar as informações.

Nos subtestes de Organização Perceptual – IOP foi onde obteve maior índice de pontuação, entretanto esta pontuação foi alavancada pelo subteste Raciocínio Matricial (RM) e obteve maior índice – 14 pontos ponderados em toda a escala do WISC – IV significa que Aline apresenta uma boa forma de processamento visual das informações e raciocínio abstrato. Entretanto em Cubos alcançou o segundo pior desempenho de toda a escala demonstrando um prejuízo na habilidade de analisar e sintetizar estímulos visuais abstratos, completando este índice, no subteste que estimula o raciocínio abstrato corrobora o subteste anterior, que há baixa capacidade de abstração e habilidade de raciocínio.

O Índice de Memória Operacional – IMO composta por dois subtestes Dígitos – subdividido em Ordem Direta e Ordem Inversa e o subteste Sequência de Números e Letras. Este último subteste citado envolve sequenciamento e agilidade mental, atenção, memória de curto prazo e velocidade de processamento onde a participante obteve uma pontuação bem abaixo do esperado; contudo em Dígitos

Ordem Direta (DIOD) obteve pontuação menor que em Dígitos Ordem Indireta (DIOI) totalizou doze pontos brutos na pontuação equivalendo a 10 pontos ponderados, portanto na média.

Isto significa afirmar que Aline apesar de oscilar nos resultados, há indicação através do desempenho a memória operacional, transformação de informação, agilidade mental e imagens visuais e espaciais pode fluir melhor na aprendizagem.

A Velocidade de Processamento - (IVP), em crianças é importante por conta da sua relação com o desenvolvimento neurológico e outras atividades cognitivas e com o aprendizado e está ligada diretamente relacionada à capacidade mental (Kail & Salthouse, 1994; in Rueda, 2013); ao desempenho e desenvolvimento em leitura (kail & Hall, 1994; in Rueda 2013); ao raciocínio, contando com recursos cognitivos armazenados e ao uso eficiente da memória de trabalho para tarefas mais complexas (Fry & Hale, 1996; Kail, 2000).

Comparando as discrepâncias entre os subtestes que sinalizam diferenças significativas, porque são negativas.

Código (5) e Cancelamento (7) = (-2)

Semelhanças (8) e Conceitos Figurativos (9) = (-1)

Observando os índices é perceptível que aquele que indica maior prejuízo é a Velocidade de Processamento composta pelos subtestes Código e Cancelamento, que além de medir a velocidade de processamento mede também a memória de curto prazo, aprendizado, percepção visual, atenção, motivação (Cooper, 1955; Groth-Marnat, 1997; Kaufman, 1994; Sattler, 2001) in Rueda (2013).

A Memória de Trabalho (IMO – 91) é o segundo índice mais baixo da média e é essencial para a Organização Perceptual (IVP- 77) e para outros processos cognitivos como acima descrito e estão intimamente ligados ao aprendizado e às realizações.

Estes escores são de significativa relevância neste estudo de caso, e é mais perceptível no índice de Compreensão Verbal, composto pelos subtestes Vocabulário e Compreensão e Semelhança, são avaliados, o desempenho de Aline foi abaixo da média comparada com crianças da sua faixa etária, como indicativo de distúrbio da escrita e da leitura. Note-se que a compreensão verbal (ICV-95) tem índice menor que a organização perceptual (IOP- 98), indicador substancial da dificuldade de aprendizagem embora a diferença não pareça significativa.

Embora, todos os escores estejam abaixo da média normal estes se tornam mais salientes porque à nível de aprendizagem são visíveis pelas dificuldades e pelos resultados obtidos na escola.

Em síntese, estes resultados sugerem distúrbio de aprendizagem, porque mesmo a diferença não sendo significativa entre os índices verbal e execução, o último se salienta como a maior habilidade, apresenta déficit de atenção significativo e baixa memória de trabalho, fatores que interferem tanto no seu aprendizado, quanto no seu comportamento e precisa ser investigado neurologicamente.

Entrevista Devolutiva com as Mães e o Professor

Esse encontro foi realizado apenas com a mãe de Marina e o professor, a mãe de Aline não compareceu e não justificou sua ausência novamente, embora a escola tenha enviado aviso de comparecimento. Importante ressaltar que a gestora da escola ao saber da ausência da mãe de Aline, mandou um funcionário chamá-la em sua casa que fica em frente da escola, mas não estava em casa.

Este movimento da escola me surpreendeu e não reagi ao mesmo, mas traduzi como uma oportunidade que a escola não pode perder em diminuir ou saber enfrentar estas dificuldades que são inúmeras e o valor dado a esta pesquisa. A escola vai buscar a família do aluno em casa, não é a família que vem à escola da filha.

Adentramos na sala e sem nenhum comentário ambos sentaram-se próximos formando um pequeno círculo. Dei as boas vindas e agradeci a presença de ambos ressaltando a importância do encontro.

Maria justificou sua ausência no encontro anterior e as faltas de Marina para o professor e fez a seguinte colocação: “Hoje eu ia anoitecer aqui, mas não saía sem saber os resultados da Marina” (¶3).

Maria hoje vamos falar sobre o resultado dos testes diagnósticos que você autorizou que a Marina realizasse. Eu vou comentá-los e você pode interromper quando achar necessário.

Inicio lembrando-a de suas palavras no primeiro encontro. “Às vezes tenho dúvida, não sei se é preguiça ou se ela não sabe”.

Maria e o professor escutam em silêncio. Estou rememorando essa fala porque a considerei como a síntese da sua aflição em relação a aprendizagem de Marina.

Na avaliação do professor sua filha é uma criança tímida, mas se relaciona bem; se concentra mais quando gosta das atividades, tem um vocabulário pobre para sua idade, distraída e às vezes fica ‘fora do ar’, demora muito tempo para realizar uma tarefa, ainda omite muitas letras.

O professor Daniel fala diretamente para Maria as dificuldades que ele percebe em relação ao tempo que ela leva para fazer uma tarefa, e a importância da mãe estar mais presente, participar das atividades e tarefas da Marina. Maria escuta apenas.

Descrevo o resultado para a mãe e o professor: a Marina é uma criança insegura, frágil, tem medo de revelar seus problemas e por conta da dificuldade de aprendizagem tem uma autoestima muito baixa. Para que você compreenda melhor vou relatar uma fala de Marina para que você perceba e encontre uma maneira de lidar com isso.

“Em casa eu gosto de brincar de professora com a minha irmã (menor que ela). Pergunto: e quem é a professora? Minha irmã que está no primeiro ano, mas ela é braba, briga comigo, faz eu desmanchar as coisas e diz que eu faço tudo errado” (¶25). No desenho livre desenha a irmã e depois diz que errou e faz um X sobre o desenho, mas não o apaga.

Maria, como você entende essa brincadeira?

Maria: “Entendo que elas estão nos lugares trocados, a Marina devia ser a professora” (¶4).

Essa é uma situação que a Marina traz e demonstra o sentimento de frustração e submissão à irmã menor, por estar com dificuldade de aprendizagem.

No entanto, ela apresenta um bom nível de inteligência (Raven – S), apresenta uma excelente capacidade de memória, riqueza de memória visual (Rey), e este é um dado que você observou em sua filha e comentou no nosso primeiro encontro. Mas com todas essas capacidades ela ainda está abaixo do esperado para a idade dela e para o ensino, quando tratamos da leitura de Marina, está na fase silábica.

O professor completa: “devia estar alfabetizada, lendo e escrevendo” (¶7).

Para expor os resultados do WISC-IV, me utilizo do próprio teste.

“Maria apesar dos bons resultados que você recebeu sobre sua filha, a dificuldade de aprendizagem dela, nesse teste aparece muito forte. Por exemplo: quanto a parte verbal, vocabulário, por exemplo, ela está muito abaixo do que ela poderia apresentar, por exemplo: O que é uma bicicleta ? – pedala, cai e rala; qual a compreensão que a Marina tem: O que você faria se uma criança menor começasse a brigar com você? Nada. Porque sou grande e eles são pequenos. Sou forte”. Estas são respostas dos subtestes do WISC – IV que usei como exemplo para melhor compreensão.

Aqui me permito comentar a capacidade colaborativa e o sentido de contenção das dificuldades da filha, compreendendo e acolhendo, embora não sejam as melhores notícias para elaborar e transformar; no entanto, demonstra uma força interna e estímulos suficientes para movimentar Marina em direção à aprendizagem.

Essa é uma situação que a Marina traz e demonstra o sentimento de frustração e submissão à irmã menor, por estar com dificuldade de aprendizagem.

Para finalizar este encontro pergunto aos dois, mãe e professor: Agora que conhecem o diagnóstico da Marina o que o professor e a mãe sugerem e se propõem realizar para que a Marina evolua melhor?

Maria traz a dificuldade de ensinar Marina porque tem consciência da dificuldade de aprender de Marina, e diz:

> Ensino o respeito ao professor, sempre, o professor deve ser o modelo do aluno, aprendi assim, que ela peça explicação para o professor; eu não entendo, mas acho que deveria ser assim, ter salas de aula só para quem tem dificuldade de leitura onde as explicações fossem para cada uma das crianças e leituras fossem especiais também (¶24).

O professor Daniel reafirma que “o ideal seria um plano específico” (¶27), mas diante da dificuldade vai pensar o que fazer. Sugere que Maria observe as atividades passadas, induzir leituras, reconhecer as letras para poder ler e o som, olhar como se passa na escola e ajudar a filha a realizar as atividades.

A mãe também espera por uma forma de ajudar melhor sua filha. No entanto combinam que a Marina não faltará mais a aula e que estarão conversando semanalmente sobre o desenvolvimento de Marina.

2º Momento – 2ª. Entrevista

Estive novamente com ambos, em um encontro rápido de 30 minutos, onde Maria justificou a ausência de Marina por estar gripada e o professor salientou que ela deve recuperar o conteúdo que foi passado e continuar com os exercícios.

Sugeri ao professor Daniel algumas formas de exercícios, como leitura em dupla, leitura repetida, bingo de palavras, etc. O professor ficou entusiasmado com o material que lhe forneci para movimentar os alunos em sala de aula. Para a mãe foram sugeridos o mesmo tipo de exercícios e revisto o tempo que Marina dedica para as atividades da escola em comparação com o tempo que a criança dedica para as tarefas da escola de desenho.

Esta situação (Psico) diagnóstica deve desencadear o cuidado da mãe e do professor em manter um vínculo que estimule o desenvolvimento da criança na escola. Mãe e professor são o amparo que a criança espera ter na escola.

3º Momento – Encontro informal

Marina já começou a ler. A mãe tem se esforçado mais, e ficado mais atenta com a aprendizagem de Marina, no entanto, o que a deixou mais feliz foi saber que a filha não tem nenhuma doença “significativa”. Por significativa Maria entendeu como distúrbio emocional.

O professor Daniel fez algumas considerações a respeito não apenas de Marina, mas a alternativa de novos “métodos” como uma nova possibilidade para todas as crianças da sala de aula: “eles vão se movimentar” (¶ 1).

O Cruzamento e a Discussão dos Resultados

Desempenho Escolar

O desempenho escolar é uma medida das capacidades do aluno, que expressa o que este tem aprendido ao longo do processo formativo. Também abarca

a capacidade do aluno em responder aos estímulos educativos. Neste sentido, o rendimento escolar prende-se com a aptidão, contudo, vários fatores incidem sobre o rendimento escolar desde as situações mais simples às mais complexas como as dificuldades de aprendizagem específicas.

Em sala de aula – "A dificuldade de aprendizagem foi observada quando ela estava no primeiro ano, ela esquece o que aprendeu e permanece, a evolução é muito lenta".

Esta observação foi feita pela mãe de Aline, mas ambas as mães observaram as dificuldades das crianças participantes deste estudo apresentam fraco desempenho escolar tendo em vista as dificuldades apresentadas desde a alfabetização. Entretanto, para a mãe de Marina, em alguns momentos paira a dúvida se realmente é dificuldade de aprendizagem ou 'birra ou preguiça'. Para estas observações Copetti (2012) afirma que a 'preguiça' é um sintoma de um problema subjacente, que da mesma forma que a paralisia impede alguém de caminhar, impede a criança de estudar e aprender adequadamente.

Já o professor das crianças considera que ambas tem sérios problemas de aprendizagem, mas se diferenciam nas suas características em sala de aula, "a Aline é muito agitada e impulsiva a Marina fica no mundo da lua", no entanto ambas "escrevem, mas não lêem o que escrevem, uma delas tem o vocabulário muito limitado e a outra apenas copia símbolo".

Nenhuma delas tem problemas visuais ou auditivos, que poderia ser um dos empecilhos para a leitura ou tradução do que ouve ou vê. O baixo desempenho escolar de ambas as participantes parece estar centrado na dificuldade de aprendizagem da leitura que é um processo através do qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, devendo para tal, dominar o código escrito para alcançar o seu significado (Casas, 1998). Portanto, é uma atividade muito complexa que integra dois tipos de competências diferentes: as que nos permitem reconhecer e atribuir um significado às palavras escritas que vemos (descodificação) e as implicadas nos processos de interpretação ou compreensão linguística (Miguel

& Veja citado por Gonzáles-Pienda & Nuñes-Pérez, 2002). A descodificação das palavras é um processo extremamente importante para um leitor principiante, sendo que um déficit a este nível traduz-se basicamente na dificuldade em transformar a soletração em fala (Dias, 1999).

A aquisição da leitura vai depender basicamente do processamento fonológico, uma vez que é o único procedimento que permite a identificação de palavras novas que nunca tenham sido lidas ou processadas anteriormente.

O professor percebe e enfatiza que as dificuldades que Aline e Marina apresentam são problemas de concentração, atenção e memória, apresentam resultados abaixo da média e considera estes fundamentos como as principais causas de seus déficits.

Como citarei mais adiante, no caso da leitura os processos cognitivos diferem do grau de automatização. O bom desempenho escolar está diretamente proporcional à capacidade de tradução dos símbolos.

Em casa - "Ela tem boa memória porque relata tudo o que acontece em sala de aula e gosta muito da professora, eu reconheço que a dificuldade de aprender a ler é de Marina, não é da professora; não vou autorizar que aprovem a Marina sem saber ler, ela precisa parar para recuperar".

Uma das condições importantes nas relações entre família e escola é a criação de respeito mútuo favorecendo sentimentos de competência e confiança e tendo delimitados os âmbitos de atuação de cada uma. A mãe de Marina delineia com precisão e sabedoria essa tênue linha que une e ao mesmo tempo separa essas duas instituições. Uma educa e outra ensina. A que ensina espera ver respeitados seus limites e conta com o apoio dos pais nas atividades de casa, nas frequências da criança. No entanto, essa tênue linha que acabei de comentar, encobre muitas projeções para àquilo que nenhuma delas dá conta da forma que desejaria: o bom desempenho da criança.

Os professores apontam que a pobreza de vocabulário é a falta de atividade extra classe. Mas a mãe de Aline compra livros para a filha ler nas férias. E nenhuma delas lê. Quando a mãe se disponibiliza a buscar recursos sozinha, antevê que busca alguma coisa sem saber o que exatamente, porque falta-lhe orientação sobre o quê e como fazer, ela demonstra a sua não aceitação da não alfabetização.

O que o professor precisa que seja feito é que alguém na casa da criança acompanhe nas atividades, reforcem o que foi passado em sala de aula, porque apenas ele não quer ser responsabilizado pelo fracasso da criança com DAE, se em casa não houver algum movimento de ajuda à criança, só que a falta de comunicação entre as partes aumenta significativamente o prejuízo das crianças.

Muitas mães são rotuladas como desinformadas ou pouco esforçadas e participativas e estes conceitos tornam cada vez maior à distância. Célio Sobrinho (2010) evidencia sobre a necessidade de refletir sobre o tipo de participação almejado e que sentido tem essa participação ou envolvimento com os pais. Presença física não pode constituir único estreitamento entre família e escola, mãe / professor, os vínculos se fortalecem à medida que se complementam e que estratégias de aprendizagem são utilizadas para melhorar o aprendizado e que efeitos são verificados no desempenho escolar.

As faltas são significativas quando se trata de estratégias. Na verdade, nem o professor e nem as mães a possuem.

Processo Ensino - Aprendizagem

Atualmente as concepções deste processo concebem a ideia de um todo integrado do professor e do aluno, voltando sua atenção maior ao educando, tendo em vista as práticas de ensino. Aqui me detenho para refletir de como o professor ensina e como o aluno aprende a partir deste estudo e destas declarações.

O processo ensino-aprendizagem ocorre a todo momento e em qualquer lugar questiono então neste processo, o papel da escola e como deve esta deve ser considerada. E qual o papel do professor titular com alunos com DAE.

Dificuldades de aprendizagem - “Tem muitos alunos que ‘não aprendem’ pelo número de alunos e a falta de auxílio específico às crianças, são no mínimo 10% do total de alunos da sala”.

A queixa do professor Daniel não é velada. Primeiro ele justifica ou se justifica denunciando as crianças que não aprendem porque há um número excessivo de alunos em sala de aula (¶36) e depois de forma mais coerente e consciente anuncia a falta de um auxílio específico para as crianças com dificuldades de aprendizagem ao mesmo tempo em que calcula a elevada taxa de 10%, na sua sala de aula, sob sua responsabilidade.

Pensar nesse processo ensino-aprendizagem de forma dialética nesta pesquisa promove os conhecimentos que encontrei e traz a ideia do que poderia ser ou como poderia ser. O aluno que o professor tem a sua frente traz seus componentes biológico, social, cultural e afetivo. E em especial as crianças com DAE, que “não aprendem”.

Neste estudo o professor aponta para as crianças que não aprendem porque não sabem ler e por isso de certa forma se exime de culpa por não ter sido ele o alfabetizador. Costas (2012) cita Nielsen (1999) que considerou que a escola inclusiva requer uma “preparação prévia, tanto por parte dos professores como por parte de todos os que nele estejam envolvidos. Este processo para ter sucesso deve ser marcado pelo esforço cooperativo coletivo”. As dificuldades de aprendizagem das crianças são facilmente apontadas, inclusive como um entrave ao desenvolvimento metodológico do professor, contudo, o ensinante precisa estar preparado e se preparar sempre para os desafios do dia a dia.

O trabalho cooperativo de equipe é um dos princípios a considerar para o atendimento às necessidades dos alunos com DAE.

Qualidade de ensino – "Considero a qualidade de ensino mediana e não adequada à situação, pois estas crianças precisam de planos específicos para evoluir na aprendizagem".

Quem imprime qualidade de ensino é o professor. Aqui é preciso valorizar a sensibilidade e intuição do professor Daniel que focaliza sua fala no "auxílio específico" porque o mesmo traz consigo sentimentos que talvez jamais tenha expressado com tanta veemência. De uma só vez ele demonstra sua impotência diante das dificuldades, o que ensina e os que não aprendem. Entretanto, é preciso questionar como ele ensina e o que ensina para quem. Esta é a consciência em falta. As aulas do professor Daniel têm a perspectiva de serem massivas para alunos com pouca ou nenhuma capacidade de resolução de problemas. As técnicas de ensino são as mesmas para todos indiscriminadamente.

O professor Daniel reconhece que não alcança as crianças com DAE e não sabe o que fazer, "não acredito no reforço escolar, as meninas vão na aula, mas não noto diferença. Não sei o que ensinam lá". Correia (2008) tem convicção de que o professor do ensino regular deve estar constantemente a recolher informações sobre determinada criança que venha a permitir-lhe não só elaborar programas educacionais consoantes com as suas capacidades (áreas fortes) e necessidades (áreas fracas), mas também que lhe possa proporcionar indicadores sobre o atingir objetivos propostos e mudanças comportamentais pretendidas.

O professor qualificaria suas aulas e o próprio ensino se buscasse apoio para as dificuldades que encontra em sala de aula, ele mesmo diz que precisa de ajuda, de auxílio específico, no entanto, não providencia mesmo sabendo que o Estado tem suporte ou formas de orientações específicas. Alves, Mousinho e Capellini (2011) alertam que estas dificuldades raramente se manifestam de forma isolada, é comum que haja comorbidades e como é importante a abordagem preventiva para que no

futuro esta criança venha a adquirir habilidades fundamentais à leitura e escrita. Em síntese, uma das pessoas mais habilitadas a perceber as dificuldades é o professor, essa atitude facilitaria a intervenção da equipe multidisciplinar e a discussão em conjunto para integrá-los e só assim traçar estratégias adequadas ao direcionamento das intervenções necessárias.

Nos vários momentos em que estive com o professor Daniel e nas observações feitas em sua sala de aula, é visível o ritmo monótono empreendido com os alunos, embora o faça com boa vontade, porém sem técnica mais elaborada, isto é indicativo de que o mesmo entende ou espera que a qualidade seja impressa de fora para dentro. No entanto, este estudo propiciou que o professor parasse e preenchesse toda a avaliação informal destas alunas e por isso o feedback do plano individual.

Sistema de ensino – “Atribuo o fracasso escolar ao sistema de ensino e sistema familiar que não se manifesta para contribuir”.

O professor ao fazer este comentário não considerou que a escola é uma das mais importantes instituições sociais, assim como a família, a escola é responsável por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade. A responsabilidade do fracasso escolar não recai só sobre o aluno, há que se pensar em toda a questão pedagógica.

Feldemann (2009) salienta, quanto ao sistema de ensino, que as práticas mais coerentes com o contexto escolar e social atuais, e também mais eficaz, exigem um repensar, uma reflexão crítica sobre os discursos, os conteúdos escolares, as relações, os diferentes aspectos do cotidiano escolar e, em particular, sobre a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Feldmann (2009) enfatiza com mais rigor que as necessidades não precisam ser vistas como questão problema ou especificidade do indivíduo, e sim, analisadas à luz das condições que o sistema educacional pode proporcionar, ou seja, sob o olhar das respostas educativas oferecidas.

O professor titular está no foco do problema e cabe a ele ser o primeiro a buscar recursos e ajuda para sanar as dificuldades encontradas.

Considero importante salientar a forma como surgem as dificuldades entre professor e família, aqui representadas pelas mães de Aline e Marina. As projeções são mecanismos usados de forma inconsciente para defender-se de coisas que são suas e a forma como o professor as coloca no outro são imperiosas. Os 'sistemas' são os culpados. De qual sistema o professor faz parte, foi a pergunta que me faltou fazer.

A escola e a família podem desempenhar papéis importantes na evolução da aprendizagem, principalmente quando estabelecerem vínculos que possam minimizar a discapacidade das crianças, diminuindo o fracasso das crianças. Elas não fracassam sozinhas. Todos fracassam juntos. Contudo, as crianças com DAE não fracassam, elas sofrem a discapacidade devido aos problemas derivados essencialmente na recepção, organização e expressão de informação (Correia, 2008).

Weiss (2007) considera o fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. Porém, não se exime a escola, sua organização didático/ pedagógica, seus agentes e suas condições internas de qualquer responsabilidade.

A família independente do modelo que represente ou como se apresente pode ser o lugar do afeto e da segurança da criança, mas também das incertezas e dos medos, rejeições e violências. Sem contar que muitas vezes não forma aliança com os professores de seus filhos para evitar reprimendas em função do desempenho da criança. O professor considera seu sucesso o sucesso do aluno e a família da mesma forma. Dialogar e compreender as dificuldades do outro é ainda o melhor caminho para as crianças.

Esta reflexão poderia ser ainda muito mais discutida como enfatiza Costas (2012) incluir alunos com NEES em classes regulares está ainda numa fase

embrionária e exigirá dos sistemas educativos muitas modificações para atingir os princípios básicos da educação inclusiva que é o atendimento das necessidades educacionais de TODOS os alunos incluindo alunos com DAE.

Família

A família não é só o lugar que possibilita a sobrevivência e o desenvolvimento dos seres humanos, mas também como uma das instituições que assumem a tarefa educativa que lhes é outorgada pela sociedade devendo, portanto receber apoio para o desempenho dessa função (Szymanski, 2011).

Nessa perspectiva inicio a reflexão a partir dos conteúdos deste estudo sobre a dinâmica que se apresenta entre as duas instituições – a família e a escola. O comum entre ambas é que desempenham papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão. São os primeiros espelhos onde nos vemos lindos ou feios, inteligentes ou burros, posturas e jeitos de olhar. O encontro entre família e escola é inevitável. A escola tem a função e a obrigatoriedade de ensinar (bem) os conteúdos específicos. Aprender a ler é na escola. Família nenhuma tem essa obrigação. Professor nenhum tem a obrigação de dar carinho maternal para seus alunos. Amor, respeito e confiança sim, como professor e membro adulto da sociedade.

Participação nas atividades – ”Não tenho recebido nenhum apoio familiar, não manifestam preocupação ou interesse com o desenvolvimento escolar das crianças”.

Maria sempre demonstrou estar atenta às atividades e capacidades da filha, tanto que no final de 2013, Marina foi reprovada por ela entender que a sua filha não tinha condições de ser aprovada em saber ler e entende que a dificuldade é da Marina. Este é um fato que demonstra que esta mãe é participativa porque em nenhum momento achou um culpado para sua frustração, ao contrário manifestou um compromisso com o saber e com o futuro da filha apesar dos sentimentos e

frustrações que apenas a resiliência familiar sustenta, como Maria o diz “Fico triste porque quero que passe e saiba ler...”, ao mesmo tempo e com todas as nuances familiares Maria também faz a sua parte, o que ela quer para a filha é o que quer para si mesma e assim expressa: “Estudo. Porque é o melhor caminho” (Maria está completando o ensino médio a noite, com a filha maior). E nas falas informais de corredor, Maria lamenta as dificuldades: “Vou me formar e queria tanto ter uma festa!”, o mais importante, vai ser formar!

O auxílio nas atividades de Marina vem da mãe, da irmã mais velha e nos finais de semana do pai. Contudo, nas entrevistas, tanto da mãe quanto de Marina, a fala é a mesma: Quando o pai chega do trabalho ele quer saber o que eu estudei e o que eu aprendi”.

Szymanski (2011) coloca que famílias que oferecem às crianças e adolescentes mais atividades organizadas, gradualmente aumentando sua complexidade, nas quais possam se engajar, gradualmente facilitam os processos de desenvolvimento.

A família de Marina oferece o apoio que a escola quer porque querem o mesmo, mas as dificuldades de aprendizagem, como diz o professor Daniel, são intrínsecas.

As formações sistêmicas das famílias são únicas. Cada uma tem uma forma de encarar as situações do dia a dia, umas correm atrás outras desaparecem do contexto. São formas de defesa, não necessariamente desinteresse. Assim o professor Daniel precisa conviver com as diferentes estruturas familiares e lidar da melhor forma possível.

A família (mãe) de Aline tem contribuído nessa frustração do professor em relação ao apoio familiar, realmente se sente e está só. A professora anterior define a família como “ausente” e muitos fatos constatam essa afirmação, embora a professora considere importante a participação da família na aprendizagem da criança.

É preciso conhecer e compreender o ambiente do desenvolvimento familiar e dos fatores constitutivos do processo educativo que tem lugar na família (Szymanski, 2011). A ausência da figura materna em termos educacionais e comportamentais é flagrante, tendo em vista o rastro de ausência deixado na escola como um todo, aqui implica nas atividades extra escola. Como lidam com o fraco desempenho ou o 'não' desempenho de Aline, na verdade, não é o só o professor que está só, pior que isso é Aline que não tem onde se socorrer.

O pai que não mora na mesma casa tem uma tarefa: levar Aline para a escola, desde o pré-escolar. Ponto. As tarefas de casa ficam aos cuidados da mãe, mas Aline diz que gosta de estudar com o avô, que traz o sustento da casa, logo está sempre fora de casa. Shyrlei está em casa, com filhos pequenos e a mãe com AVC. Onde está Aline? "andando de bicicleta" ou na escola.

Nesta estrutura familiar, que a escola desconhece, mas espera a ajuda nas atividades extra escola porque esse é um fator ideal. Entretanto, não é ideal a única filha estar no terceiro ano e não saber ler, "balbucia, mas não lê" e na escrita, "s de sapo", confessa a mãe. A ajuda da mãe de Aline e o pensamento de Maria, são diametralmente opostos quanto as reações: "tentamos ajudar a recuperar **as notas**", isto não significa recuperar a compreensão, o vocabulário. Shyrlei não comparece como participante ativa nas atividades de Aline porque está paralisada, talvez achando ainda que é 'normal' não estar alfabetizada, assim como foi sua reação ao terminar sua única entrevista, 'parada' na porta da sala de aula: "Eu tenho uma irmã que também não aprendeu, tem dificuldade de aprendizagem até hoje". Desconstrói as possibilidades usando argumentos intergeracionais.

Como se pode ver, a família como contexto de desenvolvimento é um fenômeno muito complexo, cuja compreensão é dificultada pelo número de fatores envolvidos, internos e externos à família, mas que apresentam efeitos cumulativos ao longo do tempo. Szymanski, (2011) mais uma vez me socorre com seu pensamento afirmando que a relação com o ambiente social mais amplo tem efeito nos modos das famílias agirem com seus filhos e interferem no tipo de

desenvolvimento que promovem. Nesse sentido é ingênuo achar que medidas pontuais possam reverter uma situação que foi engendrada em relação com um contexto mais amplo.

Participação na escola – “Embora saiba que a mãe no ano passado sempre foi presente, agora considero a relação com a mãe indiferente, não comparece as reuniões”. “Ausente”.

O trabalho do professor Daniel tem sido solitário diante da diversidade de situações que enfrenta no seu dia a dia na escola e lamenta a ausência das mães (família) na educação das filhas. O professor faz essa queixa contundente em relação às mães da Marina e da Aline, pela sua ausência e descuido em relação ao desempenho das crianças. No entanto é importante frisar que em nenhum momento o autor da queixa manifestou ter buscado conhecer ou saber a razão da ausência de ambas. Ainda há um, porém, ambas Marina e Aline são alunas novas do professor Daniel. Indiferença aqui tem o significado de, não as conheço (mas julgo).

O primeiro contato entre o professor Daniel e Maria foi na entrevista devolutiva do psicodiagnóstico de Marina. Esse encontro foi realizado apenas com a mãe de Marina e o professor, a mãe de Aline não compareceu e não justificou sua ausência. “Hoje eu ia anoitecer aqui, mas não saía sem saber os resultados da Marina”. Maria estava visivelmente angustiada na expectativa de saber o resultado do psicodiagnóstico da filha e o professor Daniel a observava atentamente. Iniciava a desconstrução do pré-conceito em relação à participação de Maria.

O professor Daniel fala diretamente para Maria seus pontos de vista em relação ao que ele percebe e a importância da mãe estar mais presente, participar das atividades e tarefas da Marina e completa: “devia estar alfabetizada, lendo e escrevendo”.

Maria sensibilizou o professor Daniel ao revelar os valores que transmite para sua filha: “ensino o respeito ao professor, sempre, o professor deve ser o modelo do

aluno, aprendi assim, que ela peça explicação para o professor". Após esta colocação de Maria o professor Daniel ficou sem argumentos quanto a indiferença, porque não basta circular pelos corredores da escola para se fazer presente, mas o que transmite para a filha e como esta criança utiliza estes conceitos. Para Pichon – Rivière (2000) os vínculos normais podem se estabelecer a partir de um interjogo estabelecido entre o sujeito e os objetos internos e externos, em uma predominante relação de interação dialética, a qual se expressa através de certas condutas.

Daniel sugere que "Maria observe as atividades passadas, induzir leituras, reconhecer as letras para poder ler e o som, olhar como se passa na escola e ajudar a filha a realizar as atividades".

Mãe e professor combinam estratégias para ajudar Marina em casa e na escola e estarão conversando semanalmente sobre o desenvolvimento de Marina. Os vínculos conforme Pichon-Rivière (2000) é uma estrutura em contínuo movimento, a todo momento é estabelecido pela totalidade da pessoa. Presenciei mais dois encontros entre a mãe e professor num período aproximado de quarenta dias e a tendência é que os laços entre ambos se estabeleçam. Segundo o professor Marina já está lendo melhor. Marina já estava lendo melhor.

As famílias são capazes de detectar problemas internos das práticas educativas na produção do fracasso escolar de seus filhos: verificam os efeitos de uma educação empobrecida, pois percebem que seus filhos não conseguem ler, não realizam operações de cálculo, que os professores não resolvem problemas de disciplina (Marin, 1998), mas dificilmente compreendem a razão da dificuldade de aprendizagem dos mesmos.

Não participar das reuniões muitas vezes é negar as dificuldades que tem que enfrentar a respeito da sua filha e de si mesma e assim permanece a ilusão de que está 'aprendendo'; é a impotência do não saber o que fazer em determinadas situações ou não ter como fazer o que lhe é solicitado. Filho que tem dificuldades de aprendizagem geralmente tem pais distantes da escola, não omissos.

Contudo, em se tratando da mãe de Aline, ela dificilmente comparece na escola, mesmo residindo em frente ao portão da mesma. E Daniel comenta em relação a ausência de Shyrlei: “De que adianta saber de tudo isso se a mãe que deve ser a maior interessada não está aqui para ouvir saber o que a filha tem?” As razões que a sustentam nesse lugar nesse momento da reunião são apenas deduções, hipóteses. Escutar e saber a verdade pode ser muito doloroso, entretanto não há a compreensão de que já sofre a dor de saber que sua filha não sabe. Shyrlei opta pela dor que já conhece e já faz parte de seu cotidiano. Sustentar uma mudança requer forças internas que não sabemos como são estruturadas.

(Psico) Diagnóstico

A escola é um reduto onde o estigma tem espaço certo e as crianças com dificuldades de aprendizagem são as vítimas preferidas. Tendo em vista estas disparidades o (Psico) Diagnóstico é uma das formas científicas de comprovar situações antes não pensadas. Em se tratando de uma pesquisa, a bateria de testes se tornou imperiosa como comprovação cientifica com o uso de testes estandardizados e demais recursos. Entretanto, este estudo seguiu a vertente do psicodiagnóstico interventivo com intervenções exploratórias que visam entender melhor as preocupações dos pais.

(Psico) Diagnóstico de Aline e Marina – A caminhada

Para chegar até estas duas crianças, suas mães ou responsável e o professor titular foi um percurso significativo e com muitos conteúdos observados e não trabalhados. À priori tinha disponível praticamente a escola toda para ‘tratar’, recebi uma relação de nomes e justificativas.

Demandas acima da capacidade deste estudo. Muitas frustrações se estamparam na figura dos professores e mães, outros com a negação de sua

participação no estudo. Fazer um psicodiagnóstico infantil é uma tarefa altamente complexa de demanda delineamento de um modelo específico de trabalho, mas realizar dentro da escola onde os conteúdos são emergentes é extremamente mais complexo porque consoante Trinca (2005) atuar em psicodiagnóstico é atender objetivos definidos teoricamente, aplicar conhecimentos teóricos validando-os ou modificando-os e as observações decorrentes dessa aplicação, se pesquisadas e informadas, trarão subsídios úteis a revisões e reformulações teóricas.

Observações sobre Aline – "ela esquece o que aprendeu e a evolução é muito lenta" (¶1); "copia símbolos mas não os traduz" (¶2) impulsividade (¶3)

Todas estas falas agrupadas são indicativos iminentes das dificuldades de Aline e traduzem a observação da mãe e professores.

A observação (1) da mãe na primeira entrevista sintetiza todo o diagnóstico da filha quando aponta as questões de memória que traduz a dificuldade de atenção e concentração, ao mesmo tempo percebe que a filha tem potencial cognitivo para aprender e não para apreender o conteúdo e de alguma forma percebe que a velocidade de processamento está aquém do desejado. Shyrlei traduziu e sintetizou o WISC –IV.

De acordo com Trinca (2005) muitas vezes pode ocorrer de os pais evitarem a entrevista devolutiva devido à intensa ansiedade (faltam às entrevistas combinadas, chegam atrasados, desviam o assunto etc.). Quase sempre esta situação ocorre por medo do conteúdo a ser devolvido e, também, por medo daquilo que é projetado no psicólogo com quem não chegaram a estabelecer um vínculo predominantemente positivo. Temem ser julgados e castigados pelas faltas que cometeram, entre inúmeras outras fantasias.

A observação (2) é do professor Daniel que observa em sala de aula a inadequação de Aline que escreve, mas não lê. O caderno de Aline tem o conteúdo ou parte dele bem organizado e bem escrito, mas jamais lido. Para Aline a leitura

deve ser uma atividade laboriosa e mesmo penosa, porque o esforço é tão grande que pode dificultar o gosto pela leitura e desenvolver baixa autoestima.

Alves, Mousinho e Capellini (2011) discutem que na aprendizagem da linguagem escrita a simples exposição ao material escrito pode não ser suficiente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da maioria das crianças em idade escolar. A fonologia ocupa uma função de grande importância para o aprendizado inicial da linguagem escrita. As autoras destacam três habilidades fonológicas cruciais para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita, como são processadas, armazenadas e utilizadas. São elas: consciência fonológica que é definida como a habilidade para refletir sobre a estrutura sonora da fala, bem como manipular seus componentes e envolve a capacidade de pensar e operar sobre a linguagem falada como um objeto; e a memória operacional que é um sistema Memória de Curto Prazo que é a capacidade limitada encarregada de armazenar brevemente as informações em um código fonológico.

Observação 3 - A impulsividade é uma observação feita e repetida várias vezes pelo professor Daniel é pertinente no que tange a agitação de Aline e a "impulsividade" por ele observada. Importa saber como são as questões de limite que Aline recebe em casa, o que ela pode fazer e o que não deve fazer e que compreensão ela tem dessas situações. Este é um fator diferencial entre impulsividade e rebeldia autorizada pelos responsáveis, que se expande pela escola como forma de experimentar a autoridade do professor.

Observações sobre Marina – "Marina sente-se diferente, sente-se mal e observa a diferença de tratamento" (¶1); "Introvertida demais" (¶2)

Observação 1 - Maria 'diz' que Marina se sente diferente, sente-se mal e observa a diferença de tratamento, tal afirmação pode ser verdadeira assim como pode ser simplesmente uma projeção da mãe em relação ao que ela sente. As projeções como mecanismo de defesa autorizam colocar no outro o que é seu. Maria é frustrada com o desempenho escolar de Marina e isso é compreensível. Que Marina tenha autoestima baixa é natural diante das circunstâncias atuais de seu

aprendizado. No entanto o que mais importa, a partir dessa fala, é compreender a fragilidade e o esforço que Maria faz no sentido de conter os conteúdos de Marina dos quais ela não tem conseguido transformar. Marina à medida que não aprende, não realiza o desejo da mãe. Marina tem razão quando expõe o quadro doméstico: "brinco de professora com minha irmã que está no 2º. ano", 'quem é a professora?' "Ela, mas ela briga comigo porque eu erro, ela me manda fazer de novo". Nesta demonstração de Marina é importante rever o conteúdo e olhar para Maria dentro do próprio contexto familiar, porque a diferença está em casa também. Maria traduz essa situação como sendo uma inversão. Paín (2008) contribui considerando que se o sinal de fracasso vai ser determinado pelas expectativas da família em função de sua ideologia, veremos-nos obrigados a interpretar de maneira diferente os comportamentos provocados pelo fracasso. Podemos dizer que a mãe desloca os problemas sobre a alguém quando diz o tratamento da filha é diferenciado.

Observação 2 - "Introvertida demais" é a observação feita sobre Marina.

Marina é dita como sendo demasiadamente introvertida, talvez tímida até que conheça a pessoa de suas relações. Saiani (2003) assevera que é possível observar que há aquelas pessoas fechadas, introspectivas, pensativas, quietas, tímidas em contraste com aquelas outras pessoas que são abertas, tagarelas, populares, que fazem amizades com muita facilidade, briguentas, que persuadem e são persuadidas. Marina faz parte deste grupo, ao contrário de Aline que tem um funcionamento extrovertido e fala tudo o que pensa.

Não é à toa que no teste projetivo HTP uma de suas características é a preocupação consigo mesma e o medo de expor suas dificuldades. Inconscientemente se calando suas dificuldades podem passar em branco.

O introvertido busca o que é intrínseco, busca a subjetividade e tende a deslocar sua libido do objeto como se defendesse do que está exterior de suas reflexões. Se não houvesse problemas de atenção e concentração seria uma aluna que gostaria de se preparar com antecedência para as aulas e se o professor souber

compreender essa característica de Marina poderia explorar mais e melhor passando informações antecipadas.

O importante é não rotular Marina em função de sua característica e porque muitas vezes deve estar com dificuldade de expor seu pensamento em público ou em sala de aula.

(Psico) Diagnóstico - Resultados de Aline

Figuras Complexas de Rey

A participante do presente estudo apresentou prejuízo significativo na riqueza da cópia da Figura Complexa de Rey (Figura A), quanto a memória não verbal comparada com as crianças da mesma faixa etária. Não houve mudança na posição da figura.

Contudo, as áreas do córtex cerebral, implicadas no processamento da atenção, que incluem o córtex pré-frontal no processamento da atenção, que podem justificar o desempenho da participante na execução da cópia da Figura A; e as funções executivas de acordo com Moss e Killiany (1994), citados por Oliveira e Rigoni (2010) estarem associadas com o lobo frontal, entretanto esta hipótese não se justifica porque se houvesse dano no lobo frontal a tendência seria a perseveração, confabular ou distorcer o desenho na cópia inicial ou no teste de memória imediata, muitas vezes com uma cópia fragmentada. Caracteriza-se por ter uma boa capacidade de Memória Imediata, na qual a pessoa consegue lembrar, de forma precisa, os elementos e suas localizações.

Este resultado da reprodução da memória contradiz a reprodução da cópia desta criança. O que ela não produziu como cópia, mas apreendeu a informação através da percepção visual e memória denotando capacidade de guardar a informação apreendida e utilizá-la posteriormente.

Matrizes Coloridas de Raven

Este teste pode ser usado para avaliar o grau em uma pessoa pode pensar com clareza ou até que nível essa função intelectual se deteriorou. Permite explorar a significância psicológica das discrepâncias observadas entre a atual capacidade da pessoa para o pensamento produtivo e sua evocação de informação.

Classificação I: Intelectualmente Superior e indica que o teste foi consistente, isto é, pode ser considerado uma estimativa válida do nível intelectual da criança. Esta criança já procede o raciocínio exigido, e poucas vezes tenderá a repetir uma das figuras da matriz. E sua última escolha manteve o elemento que não fazia parte da matriz. É importante salientar que neste teste a criança teve muitas dúvidas, e facilmente se distrai e apresentou certa dificuldade para finalizar o teste.

Consciência fonológica - Aline esteve em sofrimento, e precisou de muito suporte para realizar as atividades exigidas, primeiro por não saber e demonstrar uma fraqueza que não dá conta e não tem encontrado suporte e ajuda para enfrentar essas diversidades. Mesmo assim alcançou o nível sílabas – alfabética e quanto aos fonemas – silábico – alfabética. O nível de processamento é muito lento, na dúvida se por falta de exercícios, medo ou maturidade. A hipótese de que a escrita represente partes sonoras da fala; cada letra vale uma sílaba; escrita com ou sem o predomínio do valor sonoro convencional. Castelo= aeu

WISC – IV. Todos os índices de Aline estão abaixo da média se comparados com crianças na mesma faixa etária. Aline demonstra maior capacidade nas organizações perceptuais, embora sua maior fragilidade esteja em analisar e sintetizar os estímulos visuais abstratos, portanto sua baixa capacidade de abstração e habilidade de raciocínio são pontos importantes a serem investigados.

Índice de Compreensão Verbal a sua capacidade de distinguir o essencial do não essencial é uma consequência do baixo nível de vocabulário adquirido pela

criança, isto também é revelador quanto ao nível de linguagem, leituras externas à escola; mas sintetiza o não investimento que a família investe em Aline.

O Índice de Velocidade de Processamento está bem abaixo do esperado e tem relação com o desenvolvimento neurológico e outras atividades cognitivas e com o aprendizado da criança e estar relacionada à capacidade mental (Kail & Salthouse, 1994; in Rueda, 2013). De acordo com Ribeiro e Almeida (2005) as características da memória de trabalho explicam que a velocidade eficiência com que são executados os componentes de uma tarefa se revelam fundamentais na resolução quer de tarefas simples de discriminação sensorial ou dos testes de inteligência.

O desempenho nos testes de conhecimento está muito abaixo do esperado para sua idade, nível de educação e habilidade intelectual. Esses problemas interferem de maneira determinante em seu desempenho escolar ou nas atividades diárias. Aline preenche esses critérios que a identificam na sua escola, como apresentando dificuldade de aprendizagem específica

H – T - P

O exame dos desenhos acromáticos indicou que Aline é uma criança ansiosa, insegura, insatisfeita e com grau elevado de impulsividade e dificuldade para controlar os seus impulsos. Seu contato com ambiente é restrito (portas e janela fechadas). É uma criança que apresenta inadequação e muita preocupação consigo mesma, necessitando de apoio. Estas necessidades podem estar vinculadas à dificuldade de aprendizagem.

Sente-se inadequada, com autoestima muito baixa que mistura-se ao sentimento de rejeição, seu pensamento é concreto e seus desenhos indicam imaturidade, negativismo e ou hostilidade.

(Psico) Diagnóstico - Resultados de Marina

HTP - Casa - Árvore - Pessoa

A participante Marina é uma criança introvertida e controla seus impulsos (desenhos lado esquerdo e em baixo na folha). Seu contato com ambiente é restrito (portas e janela fechadas), tal qual observa seu professor. Pode-se verificar forte insegurança e tendências de um ego fraco. Tendência de características de dissimulação da agressividade e medo de revelar seus problemas. É uma criança retraída e ansiosa, apresenta preocupação consigo mesma, pela dificuldade de aprendizagem. Sente-se inadequada, com autoestima muito baixa que se mistura ao sentimento de rejeição; seu pensamento é concreto e tem muita necessidade de apoio.

Figuras Complexas de Rey

As Figuras Complexas de Rey objetivam avaliar a atividade perceptiva, a memória visual, a organização e o desempenho visomotor**,** verificando o modo como o indivíduo apreende os dados perceptivos que lhe são apresentados e como os coordena em seu comportamento motor. Obteve uma riqueza de cópia com percentil 70- Médio Superior. Com este percentil a criança denota uma boa capacidade de percepção visual, realizando uma cópia precisa e bem estruturada. A riqueza de Exatidão de Memória: 23 pontos que corresponde a classificação Superior, isto é, expressa uma excelente capacidade de Memória Imediata, lembrando os elementos e suas localizações por meio de desenho precisos.

Não há perseveração, confabulação ou distorção na cópia inicial ou no teste de memória imediata que indiquem dano no lobo frontal. Descarta também a hipótese de haver Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Matrizes Progressivas Coloridas – COM

Este teste pode ser usado para avaliar o grau em que uma pessoa pode pensar com clareza ou até que nível essa função intelectual se deteriorou. Permite explorar a significância psicológica das discrepâncias observadas entre a atual capacidade da pessoa para o pensamento produtivo e sua evocação de informação. Obteve o percentil: 95 ou superior que a classifica Intelectualmente superior e indica que o teste foi consistente, isto é, pode ser considerado uma estimativa válida do nível intelectual da criança.

CONFIAS - Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial

O CONFIAS é um instrumento que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial.

Os resultados obtidos na aplicação do CONFIAS composto por um conjunto de nove tarefas de nível silábico e um conjunto de sete tarefas de nível fonema, Marina se encontra no nível silábico, apresentando ainda um baixo nível fonêmico, na média esperada de 30 a criança obteve 14.

WISC - IV

Nesta escala os registros de Marina apontam resultados abaixo da média se comparada com crianças da mesma faixa etária e ressaltam sobremaneira sua dificuldade de aprendizagem e desempenho global intelectual.

A maior defasagem de Marina se concentra na Compreensão Verbal - ICV foi o índice que mais contribuiu para o QI Total 84. O raciocínio verbal, a formação de conceitos, compreensão oral, memória, capacidade de distinguir o essencial do não essencial e a forma de se expressar ficou aquém do esperado e demonstrou dificuldade durante a instrução para compreender o que havia em comum entre as solicitações. Quanto a Organização Perceptual a participante deste estudo obteve o

melhor desempenho embora tenha demonstrado em Cubos prejuízo na sua habilidade de analisar e sintetizar estímulos visuais abstratos. Ao mesmo tempo em Conceitos figurativos demonstre capacidade de abstração e habilidade de raciocínio e em Raciocínio Matricial alavancou por ter obtido maior êxito na pontuação com fluidez da inteligência, demonstrando raciocínio abstrato e bom índice de processamento visual.

É importante salientar que entre ICV e IOP há uma diferença significativa que torna mais fácil compreender a dificuldade de aprendizagem da aluna, pois sua maior habilidade é na área de execução.

Em Memória Operacional - IMO**,** apresentou significativa dificuldade principalmente em aprendizagem por memorização auditiva de curto prazo, atenção e codificação, conferido no subteste de Dígitos Ordem Direta (UDIOD), quanto em Dígitos Ordem Inversa (UDIODI), à medida que a dificuldade vai se acentuando, a produção diminui significativamente. Estas situações são uma constante durante a aplicação do WISC-IV, relevante situação clinica a ser investigada.

Índice de Velocidade e Processamento - IVP tem o objetivo de medir a velocidade de processamento, atenção visual seletiva, vigilância ou negligência visual, o desempenho da aluna foi abaixo do esperado para a sua idade e foi seu melhor desempenho. Neste seguimento Marina ficou abaixo da média, mas está melhor posicionada que em relação as questões de memória, fato que pode compensar a defasagem da memória auditiva e à medida que empreende um ritmo sua tendência é evoluir, mas não atinge os objetivos por ter tempo limitado. De acordo com Ribeiro e Almeida (2005) as características da memória de trabalho explicam que a velocidade eficiência com que são executados os componentes de uma tarefa se revelam fundamentais na resolução quer de tarefas simples de discriminação sensorial ou dos testes de inteligência.

Em síntese a escala do WISC- IV demonstra e confirma a dificuldade de aprendizagem de Marina, enfatizando as questões verbais com maior defasagem e salientando as questões executivas. As dificuldades de memória auditiva e atenção

seletiva são mais evidentes com baixos índices. Quanto à velocidade de processamento (89) é um fator decisivo para explicar as relações da memória de trabalho de Marina.

De acordo com Ribeiro e Almeida (2005) as características da memória de trabalho explicam que a velocidade eficiência com que são executados os componentes de uma tarefa se revelam fundamentais na resolução quer de tarefas simples de discriminação sensorial ou dos testes de inteligência.

Estado Emocional

Muitas vezes há uma confusão conceitual entre sentimentos e emoções, pois são dois processos que se relacionam, no entanto são diferentes entre si, e são usados de certa forma como se fosse o mesmo conceito.

Segundo Damásio, o que distingue essencialmente sentimento de emoção é: enquanto a primeira é orientada para o interior, o segundo é eminentemente exterior; ou seja, o indivíduo experimenta a emoção, da qual surge um “efeito” interno, o sentimento. Os sentimentos são gerados por emoções e sentir emoções significa ter sentimentos. Na relação emoção / sentimento, Damásio diz ainda que apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitas que não estão, ou seja, todas as emoções originam sentimentos, se estivermos atentos, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções (2000).

Do ponto de vista observacional do professor Daniel descreve o estado emocional de Aline e Marina assim:

Das crianças - “Aline é uma criança solitária e às vezes anda só, não tem amigos... não sei o que é depressão, mas acho que aparenta ter depressão”. “Marina tem autoestima baixa e não demonstra ser muito ansiosa, é introvertida”

As observações feitas pelos professores M.S (transferida) e o professor Daniel são observações que vão além do cognitivo, são questões emocionais e

afetivas e extremamente importantes no contexto de Aline porque podem ser consequência das DAE. A criança em sala de aula que não se salienta na aprendizagem, ou ela se isola ou é isolada pelo grande grupo e muitas vezes estas reações deveriam ser esperadas porque são um indicativo que essa dificuldade de aprendizagem interfere nas questões de mundo interno e relacional. Aline deixa transparecer esse movimento num pedido não dito de socorro. Entretanto considero importante salientar que esses movimentos de Aline são secundários à dificuldade de aprendizagem específica, mas de capital importância uma investigação mais profunda.

Observando Aline em sala de aula, foi exatamente esse o sentimento que tive em relação a ela. Estar só, no sentido de que enquanto todos sabem o que dizer ou responder, Aline não compreende o que dizem e porque o dizem. Está só e sem tradução e tradutor.

Freud (1917) estudando sobre a diferença entre o sofrimento e a depressão, revelou que, no sofrimento, o mundo se torna vazio e empobrecido, não há uma queda na autoestima e a perda é consciente. Na melancolia, o processo é inverso: há uma redução na autoestima, a perda é inconsciente e é o próprio ego do indivíduo que se esvazia e empobrece.

A impulsividade é uma observação feita e repetida várias vezes pelo professor Daniel é pertinente no que tange a agitação de Aline e a “impulsividade” por ele observada. Importa saber como são as questões de limite que Aline recebe em casa, o que ela pode fazer e o que não deve fazer e que compreensão ela te dessas situações. Este é um fator diferencial entre impulsividade e rebeldia autorizada pelos responsáveis, que se expande pela escola como forma de experimentar a autoridade do professor.

Marina tem características diferentes de Aline não apenas pelas concepções de mundo interno, mas principalmente em função do meio social em que vive e seus valores internalizados. Marina é mais contida, mas é extremamente afetuosa e empática, tanto que o professor a referencia demonstrando empatia e carinho,

apesar de ela não corresponder ao esperado. Ao contrário, Marina é ansiosa só que sua característica introversiva a protege muitas vezes de expor e se expor. Diferente de Aline.

Do Professor - Silencioso, calmo e observador

Estas características foram observadas em todos os momentos em que estive em atividade na escola. Um fator bastante importante de ressaltar é o compromisso que tem com seus alunos. Quanto à observação é uma habilidade que ele apresenta quando relata minuciosamente o funcionamento dos seus alunos. Calma é um estado necessário para dar conta de uma turma de 36 alunos agitados, seja pelo número em sala de aula ou pelo fator fase do desenvolvimento. O silêncio pode demandar várias situações seja para escutar e poder refletir sobre ou o desconhecimento de uma situação. E para fechar esse item saliento que observei que as crianças acorrem para ele, sinal de sua continência.

Síntese

Na Figura 12 procurei sintetizar as informações e percepções sobre os casos Marina e Aline, relacionando com o sistema de categorias e subcategorias que desenvolvi neste estudo - Desempenho escolar, Estado emocional, Família, Processo Ensino- aprendizagem e o Psicodiagnóstico.

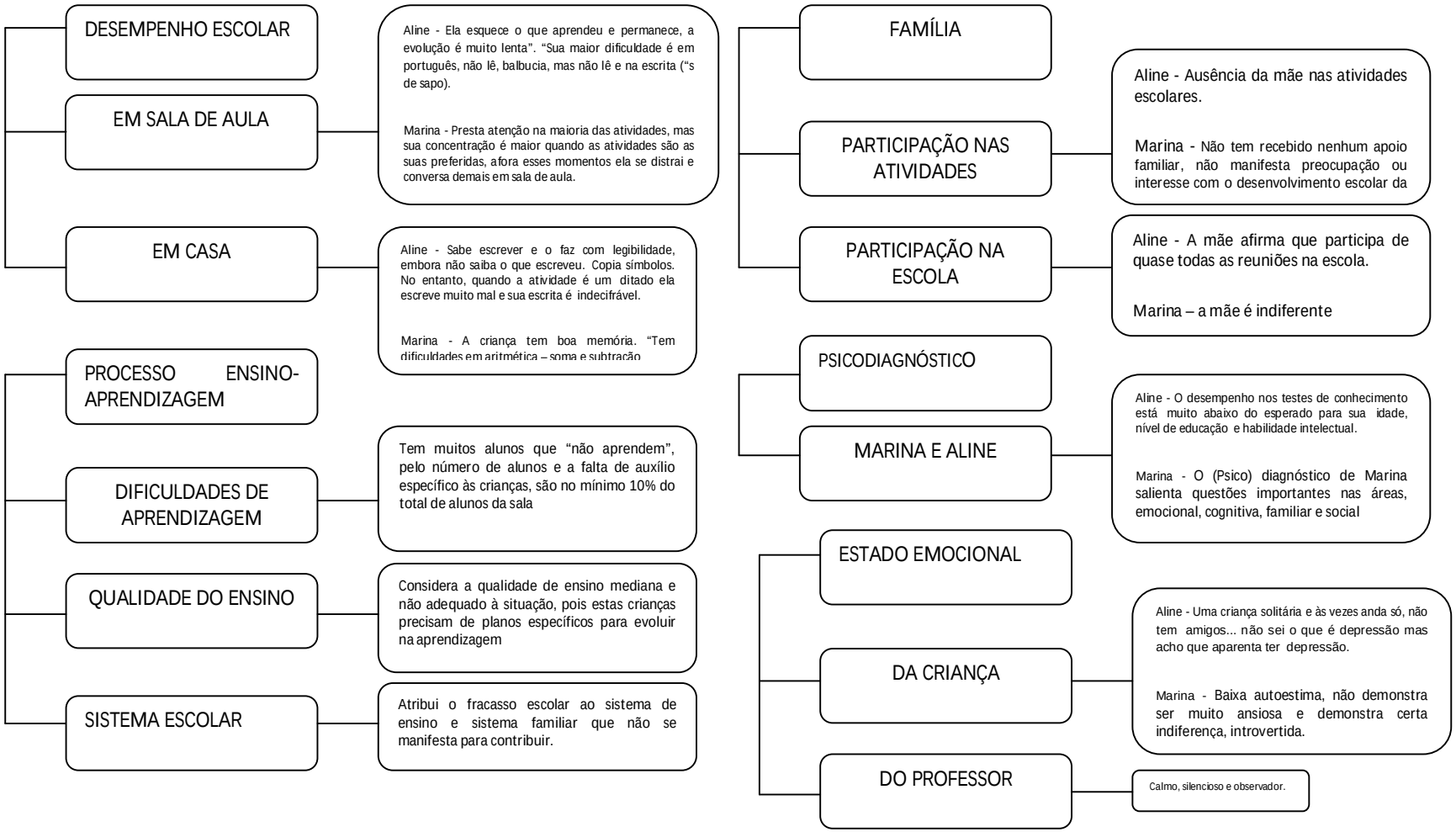

DESEMPENHO ESCOLAR
EM SALA DE AULA
Aline - Ela esquece o que aprendeu e permanece, a evolução é muito lenta". "Sua maior dificuldade é em português, não lê, balbucia, mas não lê e na escrita ("s de sapo).
Marina - Presta atenção na maioria das atividades, mas sua concentração é maior quando as atividades são as suas preferidas, afora esses momentos ela se distrai e conversa demais em sala de aula.
EM CASA
Aline - Sabe escrever e o faz com legibilidade, embora não saiba o que escreveu. Copia símbolos. No entanto, quando a atividade é um ditado ela escreve muito mal e sua escrita é indecifrável.
Marina - A criança tem boa memória. "Tem dificuldades em aritmética – soma e subtração
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
Tem muitos alunos que "não aprendem", pelo número de alunos e a falta de auxílio específico às crianças, são no mínimo 10% do total de alunos da sala
QUALIDADE DO ENSINO
Considera a qualidade de ensino mediana e não adequado à situação, pois estas crianças precisam de planos específicos para evoluir na aprendizagem
SISTEMA ESCOLAR
Atribui o fracasso escolar ao sistema de ensino e sistema familiar que não se manifesta para contribuir.
FAMÍLIA
PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES
Aline - Ausência da mãe nas atividades escolares.
Marina - Não tem recebido nenhum apoio familiar, não manifesta preocupação ou interesse com o desenvolvimento escolar da
PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA
Aline - A mãe afirma que participa de quase todas as reuniões na escola.
Marina – a mãe é indiferente
PSICODIAGNÓSTICO
MARINA E ALINE
Aline - O desempenho nos testes de conhecimento está muito abaixo do esperado para sua idade, nível de educação e habilidade intelectual.
Marina - O (Psico) diagnóstico de Marina salienta questões importantes nas áreas, emocional, cognitiva, familiar e social
ESTADO EMOCIONAL
DA CRIANÇA
Aline - Uma criança solitária e às vezes anda só, não tem amigos... não sei o que é depressão mas acho que aparenta ter depressão.
Marina - Baixa autoestima, não demonstra ser muito ansiosa e demonstra certa indiferença, introvertida.
DO PROFESSOR
Calmo, silencioso e observador.

Figura 12 – Resumo das categorias – Marina e Aline.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

A concretização deste estudo representa a realização de um desafio guardado por muitos anos que culminou nessa possibilidade que o Mestrado em Educação Especial com Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas me proporcionou estudar.

Considerei importante, inicialmente, saber como a Educação Inclusiva integrava a política educacional brasileira e como as Dificuldades de Aprendizagem Específicas estão contempladas para atendimentos nas escolas públicas. No entanto, eu também não sabia nada sobre o assunto de forma específica, havia uma curiosidade sem nome, sem ordem e sem lei. Precisei me debruçar com afinco nas literaturas para saber que sustentação há no meu país que orienta, ajuda e legisla a favor dessas crianças e como resultado, construí o primeiro capítulo deste estudo.

Com efeito é possível constatar que as leis contemplam todos os pontos, praticamente não há falhas nas Leis. Mas da teoria à prática tem muita distância, promulgar leis não significa implantar com suficiência nas escolas, principalmente em se tratando de um país continental e de uma população diversa nas tradições, costumes, regiões, etc. As Leis favorecem quem precisa delas, mas não imprime automaticamente conhecimento nos professores, promulgar uma lei não significa habilitar um professor em Educação Especial. Assim como, Inclusão por si só não prepara professores titulares para dar conta das dificuldades de aprendizagem específicas numa sala de aula onde o professor considera que 10% dos alunos da classe são crianças em situações de risco ou com problemas de aprendizagem.

Para dar seguimento à pesquisa o capítulo dois também contém a teoria que embasa este estudo e aponta possibilidades de compreensão à pesquisa em si.

A opção metodológica para esta pesquisa qualitativa foi o paradigma naturalista de Lincoln e Guba e como estratégia de pesquisa me utilizei do estudo de caso múltiplo seria mais abrangente como técnica de coleta de dados detalhados e a metodologia usada para análise dos dados tendo como referência a análise de conteúdo de Bardin que estão descritos no capítulo três que faz referência à metodologia.

Considerei este estudo naturalista por não ter havido manipulação do fenômeno de interesse, ou seja, toda a pesquisa se desenvolveu no contexto escolar e sua realidade a partir dos objetivos que delinearam esta caminhada e que me permitiriam obter as resposta às minhas indagações sobre os laços afetivos eficazes entre mães ou responsáveis e professores poderiam reduzir a discapacidade das crianças.

Esta pesquisa se fundamentou na perspectiva qualitativa de enfoque descritivo interpretativo. Esta modalidade trabalha com universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização da variável, buscando revelar o significado dessas relações, expondo o que escapa das médias estatísticas (Minayo, 2010).

O conhecimento resultante desta pesquisa está descrito em forma de estudo de caso múltiplo no capítulo IV e após, transformado em categorias com cruzamento de dados e sustentado teoricamente.

E finalmente neste último capítulo destinado às conclusões a que cheguei e que serão apresentadas à luz da literatura. Ainda neste capítulo, vou expor as recomendações que poderão servir para futuros trabalhos, bem como as limitações deste estudo.

Neste estudo procurei contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento do fenômeno da relação entre os laços afetivos eficazes entre mães e ou responsáveis e professoras e o impacto no sucesso escolar da discapacidade das crianças com DAE. Nesse sentido deliniei os objetivos abaixo:

- Descrever o papel da relação mães ou responsáveis e professores no desenvolvimento infantil e acadêmico a partir do psicodiagnóstico interventivo na construção do laço social.

- Observar como se desenvolvem os vínculos entre professores e mães ou responsáveis.

- Estudar o papel do (Psico) Diagnóstico como processo de intervenção com as crianças da pesquisa.

- Compreender como a realização de entrevistas com mães e professores, a respeito dos resultados encontrados em diagnósticos pode contribuir para a compreensão globalizada do aluno e estabelecer vínculos.

- Conhecer e analisar as perspectivas das mães ou responsáveis e dos professores sobre as DAE e sobre o papel do (Psico) Diagnóstico no processo educativo dos alunos com DAE.

Considerando os estudos anteriores, citados nos capítulos I e II e a partir da minha experiência prática de Psicodiagnósticos e intervenções, é possível compreender neste estudo que algumas conclusões do presente estudo foram surpreendente e merecem atenção de estudos futuros.

Estudar o papel do (Psico) Diagnóstico como processo de intervenção com as crianças da pesquisa - Este foi um dos objetivos que me proporcionou encontrar o caminho para várias respostas e possíveis soluções.

As respostas com embasamento científico de algum fato ou situação da saúde psíquica ou orgânica fazem com que as pessoas mais facilmente tenham adesão a um tratamento ou a uma mudança de comportamento em prol do outro. O

psicodiagnóstico interventivo é uma das fórmulas que conheço e acredito e que me utilizei para chegar a um ponto mais delicado e de difícil compreensão – as relações entre mães ou responsáveis e professores. Neste caso foi a resposta científica que faltava a respeito de Aline e Marina, foi o diagnóstico de suas dificuldades e de suas capacidades, embora estas últimas não tenham sido escutadas, apesar de ouvidas.

Marina e Aline, similarmente, apresentavam atitudes e comportamentos que rompiam com as expectativas das mães e dos professores. É neste momento através do psicodiagnóstico interventivo, que podem ser problematizadas as relações das mães e das crianças, assim como dos professores com a criança, bem como dos professores com as mães ou responsável. É neste momento que o psicodiagnóstico interventivo se propõe explicitar o sentido da experiência da criança, mães e professores.

O (Psico) diagnóstico por si só é uma tarefa difícil e complexa. Exige conhecimento clínico, das (psico) patologias e tantas técnicas de entrevistas quanto forem necessárias. O diferencial deste psicodiagnóstico exige maior flexibilidade por vários motivos que exponho baseado em Ancona-López (2011) a partir das conversas com os pais e do conhecimento da criança e do professor, ainda durante o psicodiagnóstico, o psicólogo pode sugerir alternativas de ação para os envolvidos no processo; a partir da compreensão psicodinâmica familiar e escolar, dar sugestões a respeito daquilo que lhe pareça mais harmonioso. Estas situações têm o objetivo de facilitar relações ou relacionamentos e propiciar novas formas de interação.

A bateria de testes que pensei para a avaliação completa de Aline e Marina foi longa, concordo, porém abrangente, em todos os sentidos, das questões projetivas de mundo interno, questões intelectuais, fonológicas e culmina com o WISC – IV que se utiliza de metáforas vividas pela criança. Parece ser um contra-senso pensar em processos interventivos naturalistas e me utilizar de uma vertente positivista dos testes. Justifico. O psicodiagnóstico interventivo não exclui o uso de testes, mas o faz quando necessário. Em se tratando de dificuldade de

aprendizagem é necessário recorrer a testes de nível intelectual, embora os resultados numéricos tenham sido trabalhados qualitativamente. Considero que este objetivo foi alcançado e contribuiu com os resultados dirimindo dúvidas, fantasias e trazendo no seu bojo novas possibilidades para enfrentar as discapacidades.

Conhecer e analisar as perspectivas das mães ou responsáveis e dos professores sobre as DAE e sobre o papel do (Psico) Diagnóstico no processo educativo dos alunos com DAE é um objetivo importante no desenvolvimento deste estudo.

Uma das contribuições do psicodiagnóstico interventivo, na visão de Ancona-Lopez (2013) está na reavaliação do papel desempenhado pelos pais e professores, deixam de ser passivos no processo, tornam-se parceiros ativos e envolvidos no trabalho de compreensão e eventual encaminhamento posterior, é co-responsável pelo trabalho desenvolvido. Estes procedimentos ocorreram com Marina e Aline e com as pessoas do seu entorno familiar e escolar, conforme foi descrito no capítulo anterior, desde a seleção até a devolutiva com a mãe e o professor, e informalmente com a gestora da escola e com as próprias crianças.

Na Categoria Desempenho Escolar – “esquece o que aprendeu e permanece”; “birra ou preguiça”; “como as letras”; “vocabulário limitado, copia símbolos”.

Em uma simples leitura observa-se que as demandas são da mesma origem, no entanto são observações que partem de três pontos: das mães, da criança e do professor e o fato que enriquece é que as pessoas que falam são as pessoas envolvidas no processo, mas não se falam a respeito.

A criança como diz Fernández (2012) está com a inteligência aprisionada. Mãe, Criança, Professor. As relações de cada um dos elementos desse conjunto transformam a natureza dos elementos, suas relações e o conjunto num grupo muito especial. Esse conjunto de relações da família e da escola pode ser transposto em

sentimentos, percepções e converter-se em argumentos que movam os atos a ser transformados em outro aspecto.

O psicodiagnóstico de ambas confirma que são crianças com DAE, e a partir de então muitos estigmas podem ser dissolvidos porque agora as situações têm nome real, as expectativas e perspectivas tendem a modificar-se, a mãe não tem mais a filha que faz birra ou tem preguiça e o professor não tem a aluna que tem vocabulário limitado porque tem preguiça de ler, “não se esforça”.

As defesas existem para proteger as pessoas, seja da sua dor, culpa, impotência, enfim daquilo que ela não dá conta de lidar ou modificar. Estou falando da Categoria Processo Ensino Aprendizagem que referencia a qualidade de ensino como não adequado às crianças com DAE, nas entrelinhas há a queixa do professor que não se sente habilitado para dar conta de tamanha responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, que se dispõe a parar para pensar no seu aluno que não sabe ler, através da avaliação informal de Correia (2008), ele se dá conta que a criança de quem ele fala é outra. Descobre a partir de seu olhar que ela precisa de apoio, que ela quer compreender o que os colegas respondem em sala de aula, que ela não está alienada mas está alheia ao que se passa, porque mesmo que veja e escute, guarda na sua memória apenas por alguns instantes como se escreve ‘pai”.

A qualidade de ensino, na minha visão, é sim um projeto ainda inacabado, a inclusão muitas vezes ainda se resume a vaga/matrícula. Mas a moeda foi cunhada com dois lados. Nesse caso um é o sistema, o vilão. Do outro lado o funcionário do vilão: o professor. Instituição e instituído. Guirado e Lerner (2007) afirmam que a concepção de instituição que provém do trabalho, é definida como um conjunto de práticas ou de relações sociais que se repetem e se legitimam enquanto se repetem.

Muitos professores legitimam, em nome da má qualidade de ensino, que ele imprime, e nome do sistema, a falta de mudanças ou de novos olhares, inclusive a si mesmo e no seu ato de ensinar. Contudo, tem consciência de que estas crianças precisam de ajuda, de um plano específico que as contemple nas suas necessidades, mas paralisado que está, não pede ajuda, e tudo fica legitimado,

embora o Estado do Amazonas tenha subsídios disponíveis para ajudar, basta ser acionado.

O sistema familiar também faz parte do rol de acusados. Sob a ótica das mães ou responsável a culpa é do 'outro', concretamente falando do outro sistema, mas analisando com maior rigor diria que o Outro, não sustenta as faltas e significados, o 'outro' está nos vínculos que a sustentam. Que relação a família tem com a escola / professor? Por tudo que vivi e aprendi neste estudo, percorrendo caminhos nunca antes por mim conhecidos, diria que é de transferência. A mesma ideia que se mantém sobre transferência nas formulações de Freud, que é a reedição de cenas. Nesta reedição os lugares ocupados pela família e pelo analista são repetidos, bem como os afetos relacionados a essas situações, porém em um novo contexto. Os lugares são ocupados por duas instituições: família e escola, com ou sem afeto. O importante é acompanhar a dinâmica dos lugares ocupados e aos discursos que são produzidos. A dica de Guirado e Lerner é: estranhar, sempre, os pressupostos e as naturalizações presentes nas falas para produzir novos lugares relacionais. É preciso gerar mudança no que está imóvel.

Compreender como a realização de entrevistas grupais com as mães e professores, a respeito dos resultados encontrados em diagnósticos pode contribuir para a compreensão globalizada do aluno e estabelecer vínculos.

Considero que uma das linhas mestras desta pesquisa é este objetivo, porque este trabalho é pautado nas dinâmicas das relações, nas questões empáticas que incluem a pesquisadora neste processo. A verdade foi se descortinando nas narrativas.

Ao narrarem os fatos, pais e professores narram uma história cheia de experiências. Ancona – López (2013) cita Benjamin (1936, p.201) que complementa a ideia de que o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. Ao narrarem os fatos, pais, professores e as crianças contam o que aconteceu e falam da forma como aconteceram como significam estes fatos, e o

impacto que sofrem. Se o ouvinte estiver suficientemente disponível à escuta sentirá que a narrativa toca sua própria experiência.

Este foi um princípio ativo que desencadeou os resultados e sustentados no capítulo anterior, seja nas entrevistas individuais ou grupais operativas, porque havia uma pauta: resultados do psicodiagnóstico e a possibilidade que o professor e a mãe tinham de uma re- construção de relações afetivas com a finalidade de ajudar Marina e Aline. Nestes três encontros as palavras foram se formando em histórias e fatos, ora do passado e perspectivas do futuro. Organizando tarefas e objetivos conjuntos para que Marina “aprenda a ler”.

Os vínculos, até então “indiferente”, na expressão do professor, se descaracteriza diante das colocações apreendidas pela mãe de Marina, principalmente quando ela ensina o “respeito sempre ao professor”, traz em seu bojo os valores sociais que formam os vínculos e os laços sociais.

A primeira entrevista com a mãe de Marina e o professor Daniel deu sentido ao núcleo deste trabalho, como se estabelecer relações entre as mães ou responsável e os professores para superar as discapacidades das crianças.

Verdade é um termo que não posso ignorar nesta conclusão. Foi a partir desta possibilidade de vir a ser que se estabelece este modelo de interação. Escutar o que não é do nosso desejo é, no mínimo, doloroso, insuportável. Maria ocupava este lugar e estava disposta a fazê-lo, primeiro porque tem uma boa estrutura egóica que a sustenta. Maria é uma mãe extremamente resiliente.

A resiliência das relações consideradas por Melilo e Ojeda (2005) destaca como um conjunto de crenças e narrativas compartilhadas, que fomentem sentimentos de coerência, colaboração, eficácia e confiança, e essencial para a superação e o domínio dos problemas. Observei a resiliência familiar na família de Marina e me foi útil nas observações intuitivas desta pesquisa. Ao contrário da família de Aline que na sua ausência, em todos os sentidos desconhece os fatos e a

verdade e fica impedida de novas possibilidades ao mesmo tempo que impossibilita a possibilidade de vir a ser de Aline.

Maria escutou atenta e silenciosamente os resultados de Marina. Absorveu com tristeza, mas se colocou com maestria nas suas interlocuções intuitivas. Falou de cuidados especiais de ensino especializado, salas especiais, junto a sua justificativa de "não entendo nada", sabia tudo. O professor Daniel aproveita o ensejo e orienta Maria com a forma simples e eficaz de ajudar Marina e a si mesmo. O laço estava em formação. O objetivo estava se cumprindo, novos encontros foram marcados e cumpridos. Os esforços foram objetivados e Marina surpreendentemente começou a ler e testemunha aos gritos de alegria no corredor da escola: "eu já sei o grupo das palavras". Importa que ela sabe.

Esta entrevista foi primorosa. Ouvir a verdade impõe renúncias. O fato da mãe pressupor um saber seu ao filho quando este ainda é bebê, é uma violência positiva e constrói a identidade, mas quando a percepção do outro vai além desse pressuposto, é preciso compreender que nem tudo é possível, que há limites, os seres humanos são limitados e a linguagem nos constrange a dar nome àquilo que vai escapar ou que deixamos escapar sem nominar. Aqui me refiro às mães que me emprestaram esta possibilidade de leitura com a sua presença ou com a sua ausência.

A construção do laço social e a palavra causam efeitos na educação. Nas relações de ensino somos confrontados com a fragilidade da dimensão da palavra e dos contatos e contratos dos laços sociais. "A instituição escolar é como uma rede de relações" comenta Santos (2001, p. 109). Empatia e relação não se distanciam, as entrevistas e contatos formais e informais repousaram na capacidade de partilhar e ter sentimento pelo outro.

Shyrlei não se autorizou falar e nem escutar, possivelmente, o momento de escuta não propiciou à mãe um enfrentamento com a adultez. Aline, ao nascer não foi inscrita pelos pais na sua cadeia de desejos onde lhe seria assegurado um lugar.

A mãe permanece onde desejou estar acomodada e Aline solta e sem lugar, à mercê das possibilidades da escola.

Concluo que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, vínculos e verdades foram ditas. O psicodiagnóstico confirmou cientificamente as dificuldades de aprendizagem das participantes que foram reconhecidas como tal pela mãe, professor e gestora da escola. Os participantes professor e mãe concordam que o meio de ajudar a criança com DAE perpassa pelas relações sociais e participação nas atividades escolares e extra escola pela família da criança e pela metodologia de ensino mais específica do professor titular.

RECOMENDAÇÕES

Este estudo mostra a realidade das escolas públicas e as suas dificuldades. Dentre estas cito um fator preocupante, embora não tenha feito parte dos objetivos desta pesquisa, quanto ao conhecimento técnico sobre as dificuldades de aprendizagem específicas, suas causas e consequências, dado ao alto índice de crianças com DAE.

A recomendação mais pertinente é a possibilidade do professor titular buscar maiores informações a respeito para poder ministrar melhor suas aulas evitando os estigmas sociais.

Buscar apoio na SEDUC. E principalmente, inserir o plano individual como possibilidade de foco na dificuldade que a criança apresenta e auxiliar o professor titular que não dá conta do excessivo número de alunos em sala de aula e a diversidade de características juntas.

A promoção de palestras e estudos aos professores pode ser um caminho inicial a ser percorrido.

A recomendação que faço a futuros pesquisadores deste tema é a possibilidade de acrescentar a visita domiciliar para ter maior entendimento das

relações que se estabelecem na família e observar pontos que chamem atenção, e observar que “espaço” significativo a criança ocupa onde o vínculo afetivo estabelecido com os pais / responsáveis pode constituir premissa fundamental para o desenvolvimento. E como diz Maichin (2004, p. 16) na visita domiciliar talvez tenhamos condições de perceber o que os pais estão tentando fazer com seus filhos e o que estes estão fazendo daquilo que os pais estão tentando fazer com eles.

Manter os laços construídos, mesmo que frágeis, mas possíveis, de reorganizar os pensamentos a respeito das dificuldades das crianças e o seu sofrimento pela falta de compreensão. A hipótese confirma que a partir dos vínculos entre mães ou responsáveis e professores podem diminuir a discapacidade das crianças com DAE. O ideal para a manutenção dos laços e vínculos é que se mantivesse encontros mensais com a mãe e o professor e as crianças, para confirmar a importância e observar avanços e recuos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aberastury, A. (1992). *Psicanálise da Criança – Teria e Técnica*. (8a ed). Porto Alegre: Artmed.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação - um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, L. & Freire, T. (2000). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Psiquilíbrios.

Alves, C. N. (2008). O Coordenador Pedagógico como Agente de Inclusão. In M. P. Santos & M.M Paulino (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. (pp. 83-106). São Paulo: Ed Cortez.

Alves, L. M.& Mousinho, R. & Capellini, S. A. (2011). *Dislexia – novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). Testagem Psicológica. (7a ed). Porto Alegre: Artmed.

AnconA-López, M. et al. (1995). *Psicodiagnóstico: Processo de intervenção*. São Paulo: Cortez Editora.

Ancona-Lopez, M. (2005) Contexto geral do diagnóstico psicológico. In Trinca, W. (Org). *Diagnóstico Psicológico – a prática clínica.* (v. 11, 8a Ed, pp. 1-13). São Paulo: Ed EPU.

Ancona-Lopez, S. (Org) (2013). *Psicodiagnóstico Interventivo – Evolução de uma Prática***.** (v. 7). São Paulo: Cortez Editora.

Angeline, A. L. e cols. (1999). *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial*. São Paulo: Ed. Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.

Arendt, H. (2005). *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva.

Arzeno, M. E.G. (1995, 2012). *Psicodiagnóstico Clínico – Novas Contribuições.* Porto Alegre: Ed. Artmed.

Banco Mundial. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001: luta contra a pobreza – panorama geral*. Washington, 2000.

Baptista, C. R. Caiado, K. R. M. & Jesus, D. M. (Org). (2010). *Educação Especial – Diálogo e Pluralidade. (*2a ed). Porto Alegre: Ed Mediação.

Barbieri, V., Jacquemin, A. & Alves, Z. (2004). Alcances e Limites do Psicodiagnóstico Interventivo no tratamento de crianças anti-sociais**.** *Cadernos de Psicologia e Educação Paideia,* (14 (28) pp.153-167).

Barbieri, V. (2008). Por uma ciência-profissão: O psicodiagnóstico interventivo como método de investigação-cientifica. *Psicologia em estudo, (*13(3) pp.575 – 584)*.*

_____. (2009) O psicodiagnóstico interventivo psicanalítico na pesquisa acadêmica: fundamentos teóricos, científicos e éticos. *Boletim de Psicologia. (*59 (131), pp. 127-135).

_____. (2010). Psicodiagnóstico Tradicional e interventivo: Confronto de paradigmas? *Psicologia: Teoria e Pesquisa, (26 (3), pp.505-513).*

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo***.** Lisboa: Edições 70.

Becker, E., Donatelli, M. F. & Santiago, M. D. E. (2013) In: Ancona –López, S. (Org.) (2013). *Psicodiagnóstico Interventivo – Evolução de uma prática*. (1a ed, pp. 179-196). São Paulo: Cortez Editora.

Bock, A. M. B., Furtado, O. & Teixeira, M. L. (2008) *Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva.

Brasil. (1988). *A Constituição Federal do Brasil de 1988*. Brasília.

____.(1994). Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educulturação Especial:* livro 1 / MEC/ SEESP. Brasília.

_____(2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial*. MEC/SEESP.

_____(2011). *Decreto nº 7.611/11*. Secretaria de Educação. MEC.
Brasil / MJ / CORDE. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial Inclusiva***.** MEC / SEESP, Brasília.

Brasil. (2013). *LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996/ 2013* Centro de Documentação e Informação Edições Câmara Brasília.

Bruneli, V. M. (2011): O Autoconhecimento da criança em psicoterapia infantil na ótica fenômenológico-existencial. In: Angerami, V. A. (Org.). *Psicoterapia fenomenológico- existencial*. (pp.109-146). São Paulo: Cengage Learning.

Buck, N. J. (2002). *H - T – P Casa – Árvore – Pessoa Técnica projetiva do desenho Manual e Guia de Interpretação*. São Paulo: Ed. Vetor.

Bueno, J.G.S. (1993). *Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC / PUCSP.

Caetano, L. M. (2014). A influência do contexto familiar no processo de aprendizagem dos alunos. In Tardeli, D.D'A.P. & Fraulein V. (Orgs.) *Formadores da Criança e do Jovem – Interfaces da comunidade escolar.* (pp. 223-230). São Paulo: Cengage Learning.

Campos, C. A. (2009). *Esperanças Equilibristas – A inclusão de pais de filhos com deficiência.* Paraná: Editora Juruá Curitiba.

Carretoni Filho, H. Prebianchi, H. B. (2011). *Exame clínico psicológico (anamnese)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Casas, A.M. (1998). *Difultades em el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*. Valencia: Promolibro.

Célio Sobrinho, R. (2010) A Relação pais de alunos com deficiência e escola comum: dilemas e perspectivas. In: *Reunião Anual da ANPED*, 33., 2010 Caxambu. Recuperado em junho 2014, de http://anped.org..br.

CEPAL. (1992). *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília*: IPEA/CEPAL/INEP.

Chiodi, C. S., Facci, M. G.D.O processo de avaliação psicológica no Estado do Paraná. *Revista de Psicologia.* Fractal. 25, (1), pp.127 – 144, jan / abr. 2013. Recuperado em set, 2013, de http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/778/808.

Colás B. P. (1992). La investigacion em el campo. In P. Colas, L. Buendia, *Investigacion Educativa*. Sevilla: Alphar.

Copetti, J. (2012) *Dificuldades no Aprendizado – manual para pais e professores.* 2ª. Ed. Revista Atualizada. Ed. Juruá Psicologia.

Correia, L. M. (1991). O que são as dificuldades de aprendizagem? *Revista Portuguesa de Educação, (4*(1), pp.91-109).

_____. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular*. Porto: Porto Editora.

_____. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores.* Porto: Porto Editora.

_____. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica, (2*, pp. 369-376).

_____. (2008). *A escola Contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

_____. (2008). *Inclusão e Necessidade Educativas Especiais – Um guia para educadores e educadores.* (2a ed). Porto: Porto Editora.

_____. (2008). *Avaliação e programação para alunos com necessidades educativas especiais com base no modelo de atendimento à diversidade (MAD). Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores.* (2a ed). Porto: Porto Editora.

_____. (2012). A escola para Todos e a Inclusão de Alunos com necessidades Educativas Especiais Significativas in Costas, Fabiane Adela Tonetto (Org.) *Educação, Educação Especial e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas*. (pp. 19-54). Curitiba: Ed Appris.

Costas, F. A. T. (Org). (2012). *Educação, Educação Especial Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas***.** Curitiba: Ed Appris.

Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa. *Revista Portuguesa de Ed*ucação, (15 (1), pp. 221-243).

Coutinho, C.P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos. (*12, (1), pp. 5-15).

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Ed. Almedina.

Cunha, J. A. (2000) *Psicodiagnóstico V***.** Porto Alegre: Ed. Artmed.

Damásio, A (2000). *O Mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.

Erthal, T. C. (2010). *Trilogia da existência - Teoria e prática da psicoterapia vivencial*. Curitiba: Appris.

Exner, Jr. J. E. (1980). *Manual de Interpretação do Rorschach*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Feijoo, A. M. L. C.. (2003). Temas em Psicoterapia Infantil**.** In Angerami, V. A. *O Atendimento Infantil na Ótica Fenomenológica Existencial.* (pp. 51-75). São Paulo: Cengage Learning.

Feldemann, M. G. (2009). *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. São Paulo:* Ed. SENAC.

Fernández, A. (2012) *A Inteligência Aprisionada***.** Porto Alegre: Artes Médicas.

Fiorentini, D. & Lorenzato, S. (2007). *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos* (2ed. rev.). Campinas, SP: Autores Associados.

Firestone, W. (1990). Toward a paradigm- praxis dialectic. In: E. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 105-124). Newbury Park, Sage Publications.

Fogli, B. F.C. S., Filho, L. F. S. Oliveira, M. M. N. (2008). Inclusão na Educação: uma reflexão crítica da prática. In Santos, M. P. Paulino, M. M. (Orgs.) *Inclusão em Educação – Culturas, Políticas e Práticas.* São Paulo: Ed. Cortez.

Foucault, M. (2002). *Os Anormais*: curso no Collège de France (1974 - 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. (2003). *Vigiar e Punir:* história da violência nas prisões. (27a ed). Petrópolis: Vozes.

_____. (2006). *O Poder Psiquiátrico*: curso no Collège de France (1973 - 1974). São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2008). *Segurança, Território, População:* curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes.

Freire, P. (1985). *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

_____. (2002) *Pedagogia do Oprimido***. (**32a ed). Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

Fresquet, A. M. (2003). Psicopedagogia e fracasso escolar. *Revista Linhas Críticas* (v. 9 (16) p.53).

Freud, S. (1917). *Luto e melancolia*. Edição Standard das Obras Completas Psicológicas de Sigmund Freud, Volume XIV Rio de Janeiro.

Friedenthal, H.(1976) Interrogatório, test de limites y seíialamientos em el test de relaciones objetales. In: Verthely, R.F.(org.) *El test de relaciones objetales de H Phillipson*.Buenos Aires: Nueva Visión.

Friend, M. (2008). *Special education: Contemporary perspectives for School Professionals.* Boston: Allyn and Bacon. (pp.)13-27. Recuperado em Agosto/2013 de www.scielo.com.br.

Gadotti, M. (2002). Aprender, Ensinar: Um olhar sobre Paulo Freire. *Revista Abceducatio* (v. 3, (14), pp. 56-61).

Garcia, J.N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. (pp. 31-32). Porto Alegre: Artmed.

Garcia, R.C. (2010). Reflexões sobre "inclusão" nas políticas educacionais contemporâneas. *Revista Brasileira de educação especial. (*v.12 n. 3 pp 299-316). Recuperado em Agosto/2013 de http//www.scielo.br/pdf .

Glat, R. & Fernandes, E. M. (2005). Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas Educacionais no contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão.* nº 1, MEC / SEESP.

Glat, R. (1989). Um enforque educacional para a Educação Especial. *Fórum Educacional*, (9 (1), pp. 88-100).

Gomes, M. (2012). *Construindo as trilhas para a inclusão*. (2a ed). Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

Gonzáles- Pienda, J. A. & e Nuñes – Pérez, L.A. (2002). Dificultades del aprendizaje escolar (pp. 315-340) Madrid: Ediciones Pirámides.

Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: UCLA: Center for the Study of Evaluation.

Guba, E. G. (1993). Foreword. In D. A. Erlandson, E. L. Harris, B. L. Skipper & S. D. Allen (Eds.), *Doing naturalistic inquiry: A guide to method*s. London: Sage.

Guirado, M.& Lerner, R. (2007). *Psicologia, Pesquisa e Clínica: Por uma Análise Institucional do Discurso.* São Paulo: Ed. Fapesp.

Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 1-65). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hallahan, D. P., & Mock, D. R. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Haris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 16-29). New York: Guilford.

Hammer, E.F. (1981). *Aplicação Clínica dos Desenhos Projetivos*. (1a. ed). Rio de Janeiro: Ed. Interamericana.

Honnef, C. (2012). A gestão educacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Percepções acerca do trabalho articulado entre professores de educação especial e professores de classe comum in Costas, F. A. T. (Org)

*Educação, Educação Especial Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas***. (**pp. 125-138) Curitiba: Ed Appris.

Individuals with Disabilities Education Act – IDEA (2005) Amendements of 1977. (1977) Public Law 105-17.

Klein, G. C. F. (2010). Vínculos e suas implicações nas aprendizagens: contribuições da psicanálise à educação. *Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise.*(pp. 127-138). Porto Alegre.

Lavarda, E. S.; Tambara, K. G. (2012) As vivências Mutifacetadas do educador Especial na Escola Inclusiva In; Costas, Fabiane A. Tonetto (Org.) (2012) *Educação, Educação Especial e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas. (pp. 113-124).* Curitiba: Ed Appris.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hill, CA: Sage.

Lockmann, K. (2010). *Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Lopes, M. C. (2009). Inclusão como prática política de governamentabilidade. In Lopes, M. C. Hattge, M. D. (Orgs.). *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. (pp.126-147). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Machado, M.E.M. (2000) Avaliação Psicológica na Educação: mudanças necessárias. In Tanamachi, E. R; Rocha, M.L & Souza, M.P.R (Org). *Psicologia e Educação: desafios teóricos – práticos. (pp. 35-72).* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maichin, V. (2011) Os diversos caminhos em psicoterapia infantil. In Angerami, V. A. (Org) *O atendimento Infantil na Ótica fenomenológica Existencial*. (pp. 197-248). São Paulo: Cengage Learning.

Mannoni, M. (1987). *A criança, sua "doença "e os outros*. (3a. ed). Rio de Janeiro: Ed Guanabara Koogan.

Marin, A. J. (1998). Desenvolvimento Profissional Docente: início de um processo centrado na escola. In: Veiga, I. P. A. *Caminhos da profissionalização do magistério*. (pp. 32-43). Campinas: Ed. Papirus.

Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Martins, A. P. L. (2012). A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Regular: A filosofia e os Elementos para o Sucesso, in Costas, F. A. T. (Org.) *Educação, Educação Especial e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas*. (pp. 39-54). Curitiba: Ed Appris.

Melillo, A.; Ojeda, E. N. S. & cols. (2005). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas.* Porto Alegre: Artmed.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass. In: Martins, A. P. L. (2006) (pp. 188-189). *Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso*. Tese de doutoramento não publicada, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

Minayo, M. C. S. (1994, 2000). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.

Minayo, M. C. S. (Org.) (2010). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.

Moojen, S. (Coord.) (2008). *Confias – Consciência Fonológica – instrumento de avaliação sequencial*. (2a ed). São Paulo: Casa do psicólogo.

Moss, M. B. & Killiany, R. (1994). Neuroanatomica Correlates of Cognitive Function. In: Ellison, J. M., Weinstein, C. & Hodel-Malinofsky, T. *The sychotherapist's Guide to Neuropsychiatry* (pp.23 – 72). Washington, DC: American Psychiatric Press.

Novelli, P. G. (2001) O Conceito da Educação em Hegel, in *Interface – Comunicação, Saúde, Educação. (v.* 5, (9), pp.65-66).

Ocampo, M. L. S. et al. (1974). *Las técnicas proyetivas y el processo psicodiagnóstico.* Buenos Aires: Nueva Vision.

Ocampo, M. L. S.; Arzeno, M. E. G. & Piccolo, E. G. (2005) *O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Oka, T. & Shaw, I. 2000. Qualitative research in social work. Recuperado em agosto/2013 de http// pweb.sophia.ac.jp/~t-oka/papers/2000/ qrsw/qrsw.html.

Oliveira, M. S. & Rigoni, M. S. (2010). *Figuras Complexas de Rey: teste de cópia e de reprodução de memória de figuras geométricas complexas*. (Manual André Rey) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Outeiral, J. O. (2000). *Adolescer – Estudos sobre a adolescência*. Porto Alegre: Artmed.

Paín, S. (2008). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evalution methods* (3rd ed.). London: Sage.

Paulo, M. S. (2006). Psicodiagnóstico Interventivo em pacientes adultos om depressão. *Boletim de Psicologia, (LVI (125), pp.153-170).*

Pichon – Rivière, E. (2000). *Teoria do Vínculo***.** São Paulo: Ed. Martins Fontes.

Rey, A. (1959). *Test de Copie D' une Figure Complexe de A. Rey – Manuel*. Paris: les Editions de Centre de Psycologie Appliquée.

Rey, G. (2011). *Pesquisa qualitativa em Psicologia – Caminhos e desafios*. (2a ed). São Paulo: Cengage Learning.

Ribeiro, I. & Almeida, L. S. (2005). Velocidade de Processamento da informação na Definição e Avaliação da Inteligência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. (Jan-Abr 2005, v. 21 (1), pp. 001 – 005).

Ropoli, E.A, Mantoam, M.T.E, Santos, M.T.C.T & Machado, R. *A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva.* Ministério da Educação. (Fascículo 1). Retirado em Agosto/2013 de http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/25849.

Sacconi, L. A. (2010). *Grande Dicionário Saconni da Língua Portuguesa*: comentado, crítico e enciclopédico. São Paulo: Ed. Nova Geração.

Safra, G. (2005). Procedimentos Clínicos utilizados no Psicodiagnóstico. In: Trinca, W. (2005). *Diagnóstico psicológico – a prática clínica*. (pp. 51-65). São Paulo: Editora E.P.U.

Saiani, C. (2003) *Jung e a educação: uma análise da relação professor/aluno*. (v. 4. 3a ed). São Paulo: Escrituras Editora.

Sánchez, I. R. (2005) *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no cotidiano do professor*. Porto: Porto Ed.

Santiago, M. D. E. (2002). Psicodiagnóstico: uma prática em crise ou uma prática na crise? In: M. Ancona-Lopez (Org). *Psicodiagnóstico: Processo de Intervenção*. (pp. 179-197). São Paulo: Cortez Editora.

Santos, M. P. & Paulino, M. M. (Orgs.) (2008). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.* São Paulo: Cortez.

Santos, V. P. (2012). *Psicodiagnóstico interventivo infantil na perspectiva fenomenológico existencial,* Trabalho apresentado no Centro Universitário São José de Itaperuna, em dezembro de 2012 Itapiruna- RJ.

Schaffner, C. B.& Buswell, B. E (1996). Tem critical elements for creating inclusive and affective school communities. In: Stainback, W. e Stainback, S. (Ed.) *Inclusion: a guide for educators.* (pp. 49 -65). Baltimore: Paul Brooks.

Schaurich, A. P. (2011). *Psicodiagnóstico interventivo: novos rumos na prática e na pesquisa em Psicologia Clínica.* Tese de Mestrado. São Leopoldo, Unisinos, Rio Grande do Sul.

Serra, D.(2008). Inclusão e ambiente escolar. In Santos e Paulino (2008) Inclusão em Educação, Inclusão e Ambiente Escolar. (pp. 31-44) São Paulo: Cortez Editora.

Silva, G.R. (2011). As políticas de inclusão escolar no Brasil e seus efeitos na prática educativa. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.

Skinner, B. F. (1968). *The technology do teaching*. New York: Meredith Corporation.

Souza, M.P.R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In Souza, B. P (Org*.). Orientação á queixa escolar. v*. 1 pp. 27- 58. São Paulo: casa do Psicólogo.

Suassuna, L. (2008) Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. Revista Perspectiva, (v. 26, n. 2, pp. 341-377). Recuperado em 9 março, 2014, de http://www.perspectiva.ufsc.br.

Szymanski, H. (2011). A relação família/escola – Desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro.

Tardivo, L. C. (2006). *O atendimento em Psicodiagnóstico Interventivo na clínica – escola: o encontro entre os pacientes, os terapeutas e os estudantes de psicologia*. In Anais do IV Congresso de Nacional de Associação Brasileira de Roscharch e Métodos Projetivos. Brasília.

Tassoni, E. C. M. (2010). *Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor- Aluno*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, Campinas, SP, Brasil.

Tavares, M. (2000). Entrevistas Clínicas. In. Cunha, J. A. *Psicodiagnóstico V.(*5a. ed. pp. 45-56). Porto Alegre: Artmed.

Tonini, A. (2012). Alunos com dificuldades de Aprendizagem Específicas e a Educação Inclusiva: Algumas Aproximações entre Brasil e Portugal in Costas, F. A. T. (Org.) *Educação, Educação Especial e Inclusão: Fundamentos, Contextos e Práticas.* (pp. 55-64). Curitiba: Ed Appris.

Trinca, W. (Org) (1984, 2005). *Diagnóstico Psicológico – a prática clínica. (*V. 11. 8a Ed). São Paulo: Ed EPU.

UNESCO. (1990). Declaração Mundial de Educação Para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia.

_____, (1994).*The Salamanca statement and the framework for action on special needs education*. Spain.

_____, (2004). *Temário aberto sobre educacion inclusiva*: materiales de apoyo para responsables de politicas educativas. Santiago.

Urbina, S. (2007). *Fundamentos da Testagem Psicológica*. Porto Alegre: Artmed.

USOE. (1977). Assistance to states for education of handicapped children: Procedures for evaluating specific learning disabilities. *Federal Register, 42*(250), 65082-65085.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação Social da Mente***.** São Paulo: Martins Fontes.

Wechsler, D. (2013). *WISC – IV: Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças.* (3a ed. Trad. por Vera Lúcia M. de Figueiredo). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Wechsler, D. (2013). WISC – IV: Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças 4ª. ª ed. Manual de Instruções para Aplicação e Avaliação. Adaptação Brasileira Rueda, Fabián J. M. e cols. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Weiss, M.L.L. (2007). *Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. (12a ed). Rio de Janeiro: Lamparina.

Winnicott, D. W. (1997). *Pensando sobre crianças***.** Porto Alegre: Ed. Artmed.

Yehia, Y. G. (2004) Psicodiagnóstico Fenomenológico-Existencial: focalizando aspectos saudáveis. In Ancona–López, S. (Org.) (2013). *Psicodiagnóstico Interventivo – Evolução de uma prática*. (pp. 23-44). São Paulo: Cortez Editora.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. (3a ed). Porto Alegre: Bookman.

Zimerman, D. E, (2004). *Bion da teoria à prática: uma leitura didática*. Porto Alegre**:** Artmed.

_____,(2010). *Os quatro vínculos: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas***.** Porto Alegre**:** Artmed.

ANEXOS

Anexo A - Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

Plataforma Brasil MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Mães e ou responsáveis e professores como vínculo necessário ao desenvolvimento infantil: Um estudo qualitativo sobre o (Psico) Diagnóstico como processo de intervenção como prática clínica aplicada em crianças do ensino fundamental com Dificuldade de Aprendizagem Específica ¿ DAE.	2. Número de Sujeitos de Pesquisa: 9
3. Área Temática:	
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas	

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome: VALDENI TEREZINHA SOARES DA SILVA			
6. CPF: 376.435.680-49	7. Endereço (Rua, n.º): CONSTANTINO NERY 2413 CHAPADA bL13 ap 301 MANAUS AMAZONAS 69050001		
8. Nacionalidade: BRASILEIRA	9. Telefone: (92) 8829-3332	10. Outro Telefone:	11. Email: valdenitss@gmail.com
12. Cargo:			

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 26 / 06 / 13

Valdeni Soares Silva

Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

13. Nome: CENTRO DE ENSINO SUPERIOR NILTON LINS ((UNIVERSIDADE NILTON LINS)	14. CNPJ: 04.803.904/0001-06	15. Unidade/Órgão:
16. Telefone: (92) 3643-2104	17. Outro Telefone:	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Cleuciliz Magalhães Santana CPF: 234.026.522-34

Cargo/Função: Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação

UNIVERSIDADE NILTON LINS
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

Data: 09 / 07 / 2013

Assinatura

Profª Dra. Cleuciliz M. Santana

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

Anexo B – Carta de Anuência para Direção da Escola

CARTA DE ANUÊNCIA

À Sra. Diretora Ana Carolina César de Carvalho

Eu, Valdeni Terezinha Soares da Silva, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa MÃES E OU RESPONSÁVEIS E PROFESSORES COMO VÍNCULO NECESSÁRIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE O (PSICO) DIAGNÓSTICO COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO COMO PRÁTICA CLÍNICA APLICADA EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA – DAE, venho respeitosamente, solicitar a Vossa Senhoria **anuência** para executar a minha pesquisa, junto a Escola Estadual Carvalho Leal e para que possa ser submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) desta instituição.

No aguardo de um pronunciamento favorável, agradeço.

Atenciosamente

Valdeni T. Soares da Silva

Psicóloga CRP 20\2108

Autorizo

Escola Estadual CARVALHO LEAL ATO DE CRIAÇÃO Dec. Lei nº 74/1526 Almeirim-AM

Secretaria de Qualidade de Ensino

Anexo C – Carta de Anuência para a Secretaria de Educação – SEDUC

CARTA DE ANUÊNCIA

Ao Sr Secretário de Educação

Rossieli Soares da Silva

Eu, Valdeni Terezinha Soares da Silva, psicóloga pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa MÃES OU RESPONSÁVEIS E PROFESSORES COMO VÍNCULO NECESSÁRIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE O (PSICO) DIAGNÓSTICO COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA – DAE, venho respeitosamente, solicitar a Vossa Senhoria **anuência** para executar a minha pesquisa, junto a Escola Estadual Major Silva Coutinho e para que possa ser submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) desta instituição.

No aguardo de um pronunciamento favorável, agradeço.

Atenciosamente

Valdeni T. Soares da Silva

Psicóloga CRP 20\2108

AUTORIZO NA FORMA DA LEI

Rossieli Soares da Silva
Secretário de Estado de Educação
e Qualidade de Ensino
D.O. de 31/08/2012

ANEXO D

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar deste estudo intitulado “MÃES OU RESPONSÁVEIS E PROFESSORES COMO VÍNCULO NECESSÁRIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE O (PSICO) DIAGNÓSTICO COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA – DAE”, porque você tem perfil e preenche os critérios para, na condição de sujeito, participar desta pesquisa. Tem idade entre 8 e 10 anos, não faz uso de medicamentos controlados, apresenta dificuldades de aprendizagem e estuda em escola pública.*Participante da Pesquisa* é a expressão dada a todo ser humano que, de livre e espontânea vontade e após ser devidamente esclarecido, concorda em participar de pesquisa. As crianças participarão de um psicodiagnóstico interventivo que consta da aplicação dos testes: WISC IV, HTP, CONFIAS, FIGURAS COPLEXAS DE REY e MATRIZES PROGRESSIVAS - RAVEN e um encontro grupal. Este estudo tem por objetivo principal *contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento do fenômeno da relação entre os laços afetivos eficazes entre mães e ou responsáveis e professoras e o impacto no sucesso escolar da discapacidade das crianças com DAE.*

Este estudo *justifica-se* pela importância das relações interpessoais entre escola e comunidade, mães ou responsáveis e professores, com significante importância nas áreas social e educacional. As queixas das crianças podem ser oriunda da escola ou dos pais, mas precisam ser problematizadas, questionadas as relações dos pais e crianças, pais e professores e crianças e professores; em se tratando de psicodiagnóstico, o trabalho com os pais e professores visa explorar o significado da queixa e a compreensão que têm da criança. É imprescindível que compreendamos juntos o que pode estar ocorrendo com a criança e, eventualmente, com os pais e professores.

Neste estudo você será submetido (a) a um (psico) diagnóstico com o objetivo de fornecer informações para o melhor entendimento do assunto em questão, e você terá toda autonomia para decidir entrar ou não na pesquisa. Também, você terá toda liberdade para se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Tanto sua pessoa quanto os dados por você fornecidos serão mantidos sob absoluta confidencialidade e, portanto, ninguém mais terá conhecimento sobre sua participação.

Embora a natureza desta pesquisa apresente risco muito baixo, você tem a garantia de indenização por parte da instituição promotora da pesquisa, do investigador e do patrocinador (quando houver) se acontecer dano(s) à sua saúde, em decorrência da pesquisa; e sua decisão de participar do estudo não está de maneira alguma associada a qualquer tipo de recompensa financeira ou em outra espécie. Entretanto, você pode ser ressarcido de eventuais despesas, tais como transporte e alimentação, quando for o caso.

Sempre que for necessário esclarecer alguma dúvida sobre o estudo, você deverá buscar contato com a coordenadora da pesquisa Professora Psicóloga Esp.Valdeni Terezinha Soares da Silva, RG 3022920213, CRP 020 / 2108, tel. (92) 88293332, e mail Valdeni.psi@ibest.com.br. Para quaisquer informações, fica disponibilizado o endereço do CEP da Universidade Nilton Lins, localizado na Av. Professor Nilton Lins nº 3259 – Parque das Laranjeiras, CEP 69.058-030, Manaus-AM, que funciona de 2ª a 6ª Feira, das 14:30 às 20:30 horas, telefone (92)3643-2170, e-mail: cep@niltonlins.br

Este documento será emitido em duas vias, sendo que uma será entregue ao participante e a outra via ficará com a pesquisadora, conforme resolução 466/12.

C O N S E N T I M E N T O

Li, tomei conhecimento, entendi os aspectos da pesquisa e, voluntariamente, concordo em participar do estudo.

EU_____

RG_____,ESTADO CIVIL_____,IDADE_____

RESIDENTE NA _____

BAIRRO_____, CIDADE_____

TELEFONE_____

_____

Assinatura mãe / responsável

_____

Assentimento do menor

Manaus – AM, _____/_____/_____

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar deste estudo intitulado “MÃES OU RESPONSÁVEIS E PROFESSORES COMO VÍNCULO NECESSÁRIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE O (PSICO) DIAGNÓSTICO COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA – DAE”, porque seu filho tem perfil e preenche os critérios para, na condição de sujeito, participar desta pesquisa. Tem idade entre 8 e 10 anos, não faz uso de medicamentos controlados, apresenta dificuldades de aprendizagem e estuda em escola pública.*Participante da Pesquisa* é a expressão dada a todo ser humano que, de livre e espontânea vontade e após ser devidamente esclarecido, concorda em participar de pesquisa. As mães ou responsáveis participarão desta pesquisa concedendo entrevista e preenchendo a anamnese Este estudo tem por objetivo principal*contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento do fenômeno da relação entre os laços afetivos eficazes entre mães e ou responsáveis e professoras e o impacto no sucesso escolar da discapacidade das crianças com DAE.*

Este estudo *justifica-se* pela importância das relações interpessoais entre escola e comunidade, mães ou responsáveis e professores, com significante importância nas áreas social e educacional. As queixas das crianças podem seroriunda da escola ou dos pais, mas precisam ser problematizadas, questionadas as relações dos pais e crianças, pais e professores e crianças e professores; em se tratando de psicodiagnóstico, o trabalho com os pais e professores visa explorar o significado da queixa e a compreensão que têm da criança. É imprescindível que compreendamos juntos o que pode estar ocorrendo com a criança e, eventualmente, com os pais e professores.

Também, você terá toda liberdade para se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Tanto sua pessoa quanto os dados por você fornecidos serão mantidos sob absoluta confidencialidade e, portanto, ninguém mais terá conhecimento sobre sua participação.

Embora a natureza desta pesquisa apresente risco muito baixo, você tem a garantia de indenização por parte da instituição promotora da pesquisa, do investigador e do patrocinador (quando houver) se acontecer dano(s) à sua saúde, em decorrência da pesquisa; e sua decisão de participar do estudo não está de maneira alguma associada a qualquer tipo de recompensa financeira ou em outra espécie. Entretanto, você pode ser ressarcido de eventuais despesas, tais como transporte e alimentação, quando for o caso.

Sempre que for necessário esclarecer alguma dúvida sobre o estudo, você deverá buscar contato com a coordenadora da pesquisa Professora Psicóloga Esp.Valdeni Terezinha Soares da Silva, RG 3022920213, CRP 020 / 2108, tel. (92)

88293332, e mail Valdeni.psi@ibest.com.br. Para quaisquer informações, fica disponibilizado o endereço do CEP da Universidade Nilton Lins, localizado na Av. Professor Nilton Lins nº 3259 – Parque das Laranjeiras, CEP 69.058-030, Manaus-AM, que funciona de 2ª a 6ª Feira, das 14:30 às 20:30 horas, telefone (92)3643-2170, e-mail: cep@niltonlins.br

Este documento será emitido em duas vias, sendo que uma será entregue ao participante e a outra via ficará com a pesquisadora, conforme resolução 466/12.

C O N S E N T I M E N T O

Li, tomei conhecimento, entendi os aspectos da pesquisa e, voluntariamente, concordo em participar do estudo.

EU_____

RG_____,ESTADO CIVIL_____,IDADE_____

RESIDENTE NA _____

BAIRRO_____, CIDADE_____

TELEFONE_____

_____

Assinatura mãe / responsável

Manaus – AM, _____/_____/_____

ANEXO F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar deste estudo intitulado “MÃES OU RESPONSÁVEIS E PROFESSORES COMO VÍNCULO NECESSÁRIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE O (PSICO) DIAGNÓSTICO COMO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICA – DAE”, porque seu aluno tem perfil e preenche os critérios para, na condição de sujeito, participar desta pesquisa. Tem idade entre 8 e 10 anos, não faz uso de medicamentos controlados, apresenta dificuldades de aprendizagem e estuda em escola pública.*Participante da Pesquisa* é a expressão dada a todo ser humano que, de livre e espontânea vontade e após ser devidamente esclarecido, concorda em participar de pesquisa. As professoras titulares participarão desta pesquisa concedendo entrevista semiestruturada. Este estudo tem por objetivo principal*contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento do fenômeno da relação entre os laços afetivos eficazes entre mães e ou responsáveis e professoras e o impacto no sucesso escolar da discapacidade das crianças com DAE.*

Este estudo *justifica-se* pela importância das relações interpessoais entre escola e comunidade, mães ou responsáveis e professores, com significante importância nas áreas social e educacional. As queixas das crianças podem seroriunda da escola ou dos pais, mas precisam ser problematizadas, questionadas as relações dos pais e crianças, pais e professores e crianças e professores; em se tratando de psicodiagnóstico, o trabalho com os pais e professores visa explorar o significado da queixa e a compreensão que têm da criança. É imprescindível que compreendamos juntos o que pode estar ocorrendo com a criança e, eventualmente, com os pais e professores.

Também, você terá toda liberdade para se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza. Tanto sua pessoa quanto os dados por você fornecidos serão mantidos sob absoluta confidencialidade e, portanto, ninguém mais terá conhecimento sobre sua participação.

Embora a natureza desta pesquisa apresente risco muito baixo, você tem a garantia de indenização por parte da instituição promotora da pesquisa, do investigador e do patrocinador (quando houver) se acontecer dano(s) à sua saúde, em decorrência da pesquisa; e sua decisão de participar do estudo não está de maneira alguma associada a qualquer tipo de recompensa financeira ou em outra espécie. Entretanto, você pode ser ressarcido de eventuais despesas, tais como transporte e alimentação, quando for o caso.

Sempre que for necessário esclarecer alguma dúvida sobre o estudo, você deverá buscar contato com a coordenadora da pesquisa Professora Psicóloga Esp.Valdeni Terezinha Soares da Silva, RG 3022920213, CRP 020 / 2108, tel. (92)

88293332, e mail Valdeni.psi@ibest.com.br. Para quaisquer informações, fica disponibilizado o endereço do CEP da Universidade Nilton Lins, localizado na Av. Professor Nilton Lins nº 3259 – Parque das Laranjeiras, CEP 69.058-030, Manaus-AM, que funciona de 2ª a 6ª Feira, das 14:30 às 20:30 horas, telefone (92)3643-2170, e-mail: cep@niltonlins.br

Este documento será emitido em duas vias, sendo que uma será entregue ao participante e a outra via ficará com a pesquisadora, conforme resolução 466/12.

CO N S E N T I M E N T O

Li, tomei conhecimento, entendi os aspectos da pesquisa e, voluntariamente, concordo em participar do estudo.

EU_____

RG_____,ESTADO CIVIL_____,IDADE_____

RESIDENTE NA _____

BAIRRO_____, CIDADE_____

TELEFONE_____

_____

Assinatura professora titular

Manaus – AM, _____/_____/_____

Universidade do Minho
Instituto de Educação

ANEXOS G

AVALIAÇÃO DO ALUNO

Comportamentos indicadores de problemas de visão

Nome:_____ Data de nascimento: ___/____/____

Escola:_____ Professora: _____

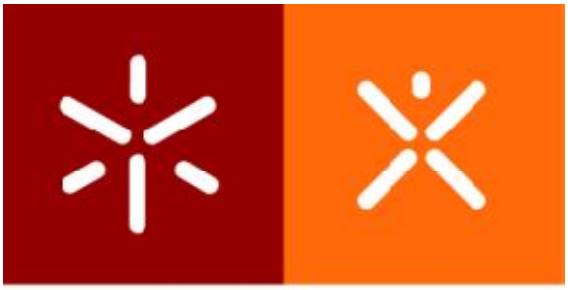
Avaliadora: _____ Data: ____/_____/_____

1. A criança usa óculos? Só para ler?
2. Há quantos anos usa óculos?
3. Quando foi a última vez que mudou as lentes?
4. Se a criança não usa óculos, alguma vez já o usou?
5. Quando¿ Porque é que já não o usa?
6. Quando consultou um oftalmologista pela última vez?
7. Vê bem o que está escrito no quadro?
8. Le bem a letra de imprensa dos textos escolares?
9. Consegue ler a letra de imprensa pequena (ex. lista telefônica)?
10. Vê a letra de imprensa desfocada?
11. Quando lê, vê duas linhas de texto?
12. Quando lê, sente a vista cansada?
13. Quanto tempo pode ler sem sentir a vista cansada?
14. Quando lê, tapa com a mão um dos olhos?

15. A claridade o incomoda?
16. Sofre de dores de cabeça? Quando vê televisão ou depois? Quando lê ou depois? De manhã? À tarde? À noite?
17. Fica enjoado com frequência? Por quê?
18. Enjoa:

Num automóvel Navio ou barco Ônibus__ Avião

19. Tem comichão nos olhos? Ardem-lhe Lacrimeja
20. Costuma ter inflamação nos olhos?__ Por quê?
21. Sente tonturas depois de ler?
22. Julga ver pontos negros diante dos olhos?
23. Pestaneja com frequência?
24. Cansa-se facilmente?



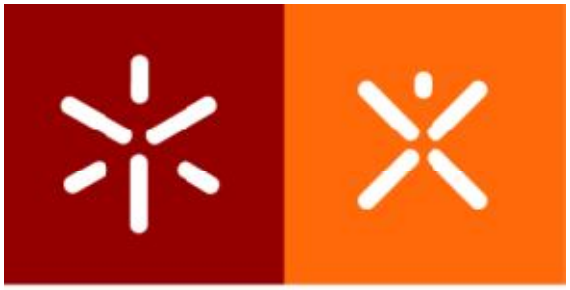
Universidade do Minho
Instituto de Educação

Comportamentos indicadores de problemas na audição

Nome do aluno _____ Data de nascimento ___/____/____
Escola _____ Professora _____
Avaliadora _____ Data ____/____/_____

1. Tem dor de ouvido frequentemente:
2. Constipa-se frequentemente
3. Esfrega ou toca nos ouvidos frequentemente
4. Inclina a cabeça com frequência
5. Tem necessidade de posicionar a cabeça na direção da pessoa que está falando
6. Tem um tom de voz invulgar ou monótono
7. Não fala de uma forma clara ou tem dificuldades em falar
8. Habitualmente está desatento
9. Acumula grandes quantidades de cera nos ouvidos
10. Tem dificuldade em respirar ou respira pela boca
11. Pede para repetir frases e perguntas com frequência
12. Queixa-se de ter a sensação de não ouvir
13. Irrita-se facilmente
14. Olha para o professor atentamente (na tentativa de compreender o que ele diz)?
15. Fala mais alto do que o resto da classe
16. Tem uma expressão facial tensa enquanto está a ouvir
17. Parece ignorar instruções
18. Não responde quando o chamam
19. Confunde sons de palavras parecidas

20. Puxa a cadeira para perto do professor quando este fala
21. Consegue dizer qual dos companheiros está falando sem o ver
22. Diz frequentemente “eu não sei”
23. Consegue pronunciar palavras em voz baixa
24. Participa com facilidade em jogos que envolvam audição



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Inventário do comportamento do aluno

Nome _____ Data ___/____/____
Data de nascimento ___/___/____ Sexo _____
Professora _____ Ano _____
Examinadora _____

I - APRENDIZAGEM

Coloque um **x** nas afirmações que melhor descrevam os comportamentos exibidos pelo aluno use o espaço. Obs: para possíveis comentários sobre as escolhas e para fornecer qualquer outra informação pertinente.

1. Comportamentos relacionados com a recepção de informação.

- Presta atenção à maioria das atividades
- Só presta atenção às suas atividades preferidas
- Raramente presta atenção
- Indica preferência por informação recebida pelo canal auditivo
- Indica preferência por informação recebida pelo canal visual
- Não indica preferência por um determinado canal de recepção de informação
- Executa melhor as tarefas quando a informação é recebida pelo canal auditivo
- Executa melhor as tarefas quando a informação é recebida pelo canal visual

- Executa melhor as tarefas quando a informação é recebida por uma combinação de ambos os canais
- Exibe comportamentos anormais quando é submetido a atividades que exigem boa audição
- Exibe comportamentos anormais quando é submetido a atividades que exigem boa visão

2. Comportamentos relacionados com a expressão de informação.

- Comenta ou responde de livre iniciativa a questões colocadas durante as atividades em grupo
- Fala espontaneamente com seus companheiros ou com os adultos
- Só fala quando se lhes dirigem ou quando a conversa é iniciada por outrem
- Só fala quando é obrigado
- Tem problemas específicos de fala (descreva nas obs.)
- Executa tarefas motoras globais de uma forma coordenada
- Executa tarefas motoras finas de uma forma coordenada
- É desajeitado na maioria das atividades motoras
- Efetua repetições involuntárias quando dá uma resposta motora
- Efetua repetições involuntárias quando dá uma resposta verbal
- Usa vocabulário típico de crianças mais velhas
- Usa vocabulário típico de crianças de sua idade
- Usa vocabulário limitado
- Usa frases compostas e ou complexas
- Usa só frases simples
- Usa palavras ou pequenas frases, mas é incapaz de completar períodos ou parágrafos
- Ao escrever troca algumas letras e ou algarismos
- Usa a mão direita na maioria das atividades que executa
- Usa a mão esquerda na maioria das atividades que executa
- Usa ambas as mãos com a mesma destreza

3. Comportamentos relacionados com esforços, prêmios, etc.
Coloque um X nos eventos que são gratificantes para o aluno:

- Prefere reforços como, por exemplo, doces, chocolates, etc.
- Prefere um sistema de pontos que podem ser trocados por prêmios
- Prefere reforços do tipo afetivo (ser abraçado, etc.)

- Prefere reforços simbólicos como, por exemplo, aumento de nota
- Prefere reforços do tipo competitivo como, por exemplo, ser declarado vencedor
- Prefere ser elogiado por adultos
- Prefere ser elogiado por companheiros
- Prefere que lhe sejam dadas oportunidades de efetuar atividade de sua escolha
- Prefere saber de imediato o resultado das tarefas que efetua como, por exemplo, saber se a resposta está correta.

Coloque um **X** nas afirmações que melhor se aplicam ao aluno.

- ✓ Tem preferência por um determinado tipo de prêmio. Em caso afirmativo especifique:
- ✓ Não mostra preferência por qualquer tipo de prêmio, mas funciona bem com prêmios como:
- ✓ Precisa ser reforçado várias vezes durante a execução de uma tarefa
- ✓ Gosta de ser premiado quando acaba uma determinada tarefa
- ✓ Pode ser premiado depois de completar várias tarefas

OBS: _____

II – SINTOMAS FÍSICOS

Coloque um **X** nas afirmações que descrevem melhor os comportamentos exibidos pelo aluno. Use o espaço. Obs. Para possíveis comentários Sobre as suas escolhas e para fornecer qualquer outra informação pertinente. Anexe cópias de relatórios médicos pertinentes.

- Muitas vezes ausente
- Geralmente cansado
- Muito ativo
- Indiferente e apático
- Peso inferior para sua idade
- Peso superior para sua idade
- Queixa-se frequentemente de dores de cabeça e tonturas
- Postura invulgar(incomum) ao executar tarefas de tipo visual
- Postura invulgar (incomum) quando está de pé
- Andar invulgar
- Aspecto dos olhos anormal
- Dores de ouvido frequentes
- OBS:

_____

_____

III- COMPORTAMENTOS SOCIOEMOCIONAIS

Coloque um **X** nas afirmações que descrevam melhor os comportamentos exibidos pelo aluno. Use o espaço para possíveis comentários sobre as suas escolhas e para fornecer qualquer outra informação pertinente.

Anexe relatórios e ou atas de reuniões efetuadas com os pais do aluno, caso existam.

- Prefere trabalhar em grupo
- Prefere trabalhar sozinho
- Trabalha tão bem sozinho quanto em grupo
- Relaciona-se bem com os companheiros em situações de trabalho
- Relaciona-se bem com os companheiros em situação de lazer
- Recusa-se a participar em atividades de grupo
- Adapta-se facilmente a situações de mudança
- Precisa ser preparado antes de se efetuarem mudanças
- Comportamento previsível em atividades de grupo
- Enerva-se mais facilmente do que os companheiros
- Tem acessos de raiva (dá pontapés, grita, etc.)
- Gosta de estar sozinho
- É invulgarmente persistente
- Desiste e ou muda de atividade quando começa a senti dificuldades
- Agressivo (luta, bate, insulta, etc.)

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Comportamento do aluno

Nome do aluno _____ Idade _____

Ano _____ Sexo _____ Data ___/____/____

Professora _____ Escola _____

Para cada item, circunde o número apropriado à frequência dos comportamentos exibidos pelo aluno de acordo com as alternativas que se seguem.

Alternativas de Frequência

1. Muito pouco frequente
2. Pouco frequente
3. Mais ou menos frequente
4. Frequente
5. Muito frequente

Falta muitas vezes às aulas.	1 2 3 4 5
Chega muitas vezes atrasado	1 2 3 4 5
Sai do lugar sem autorização	1 2 3 4 5
Sai da sala sem autorização	1 2 3 4 5
Destrói objetos	1 2 3 4 5

Acusa companheiros pelo mal que fez	1 2 3 4 5
Incita os companheiros a fazerem asneiras	1 2 3 4 5
É agressivo em relação aos companheiros	1 2 3 4 5
Altera a disciplina na sala de aula	1 2 3 4 5
Demonstra resistência ao professor	1 2 3 4 5
Requer fiscalização contínua	1 2 3 4 5
É desobediente	1 2 3 4 5
É impulsivo	1 2 3 4 5
Copia o trabalho dos outros	1 2 3 4 5
Acaba o trabalho escolar	1 2 3 4 5
Demora a completar o trabalho escolar	1 2 3 4 5
Demonstra desinteresse nas matérias escolares	1 2 3 4 5
Fica bastante nervoso e tenso quando em situação de teste	1 2 3 4 5
Fica atento e interessado no trabalho escolar	1 2 3 4 5
Completa os trabalhos que lhe são pedidos	1 2 3 4 5
É bastante interessado na sua educação	1 2 3 4 5
Vai além do trabalho exigido	1 2 3 4 5
Demonstra interesse em aprender	1 2 3 4 5
Retém com facilidade o aprendido	1 2 3 4 5
Pede ajuda ao professor quando necessário	1 2 3 4 5
Faz perguntas na aula	1 2 3 4 5
Ajuda os companheiros no seu trabalho escolar	1 2 3 4 5
Mantém a carteira organizada e limpa	1 2 3 4 5
Pede para repetir afirmações verbais	1 2 3 4 5

Não copia bem do quadro, de livros, etc	1 2 3 4 5
Sabe ler ou lê ao nível do seu ano	1 2 3 4 5
Compreende o que lê	1 2 3 4 5
Omite, substitui, pronuncia mal, etc, o que lê oralmente	1 2 3 4 5
Ao falar, faz uso incorreto da linguagem	1 2 3 4 5
Sabe escrever	1 2 3 4 5
Escreve muito mal, escrita indecifrável	1 2 3 4 5
Gagueja	1 2 3 4 5
É incapaz de identificar algarismos	1 2 3 4 5
É incapaz de fazer operações aritméticas simples	1 2 3 4 5
Mostra pouca capacidade de atenção	1 2 3 4 5
É muito sensível a críticas ou correções	1 2 3 4 5
Ofende-se quando lhe chamam a atenção	1 2 3 4 5
É solitário (introvertido)	1 2 3 4 5
É pouco comunicativo	1 2 3 4 5
Anda sempre sozinho (poucos ou nenhum amigo)	1 2 3 4 5
É indeciso	1 2 3 4 5
Desiste com facilidade das tarefas que lhe são pedidas para efetuar	1 2 3 4 5
Aparenta depressão	1 2 3 4 5
É amigável e bem recebido pelos companheiros	1 2 3 4 5
Geralmente aparenta boa disposição	1 2 3 4 5
Mostra iniciativa	1 2 3 4 5
Mostra capacidade de liderança	1 2 3 4 5
É desajeitado (cai, tropeça muito, vai de encontro às coisas deixa cair coisas)	

	1 2 3 4 5
É irrequieto	1 2 3 4 5
Sofre de tiques nervosos	1 2 3 4 5
Rói unhas	1 2 3 4 5
É mentiroso	1 2 3 4 5
É agressivo (muda bruscamente de comportamento)	1 2 3 4 5

Quaisquer outros comportamentos relevantes:

Anexos H – WISC-IV

WISC-IV

ESCALA WECHSLER DE INTELIGÊNCIA PARA CRIANÇAS – 4ª EDIÇÃO

Adaptação Brasileira

Nome _____

Examinador _____

Cálculo da Idade da Criança

	Ano	Mês	Dia
Data de Aplicação			
Data de Nascimento			
Idade			

Conversão dos Pontos Brutos em Ponderados

Subtestes	Pontos Brutos		Pontos Ponderados				
Cubos (CB)							
Semelhanças (SM)							
Dígitos (DG)							
Conceitos Figurativos (CN)							
Código (CD)							
Vocabulário (VC)							
Seq. de Núm. e Letras (SNL)							
Raciocínio Matricial (RM)							
Compreensão (CO)							
Procurar Símbolos (PS)							
(Completar Figuras) (CF)				( )			( )
(Cancelamento) (CA)						( )	( )
(Informação) (IN)			( )				( )
(Aritmética) (AR)					( )		( )
(Raciocínio com Palavras) (RP)			( )				( )
Soma dos Pontos Ponderados							
			Compr. Verbal	Org. Perc.	Memória Operac.	Veloc. Proces.	QI Total

Conversão da Soma dos Pontos Ponderados em Ponto Composto

Escala	Soma dos Pontos Ponderados	Ponto Composto	Rank Percentil	Intervalo de Confiança ___%
Compreensão Verbal		ICV		
Organização Perceptual		IOP		
Memória Operacional		IMO		
Velocidade de Processamento		IVP		
QI Total		QIT		

PEARSON

WISC-IV. Copyright © 2003 NCS Pearson, Inc.
Brazilian adaptation Copyright © 2013 NCS Pearson, Inc. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without permission in writing from NCS Pearson, Inc.

© 2013 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Rua Simão Álvares, 1020 – Pinheiros – São Paulo/SP – Brasil
CEP 05417-020 – Tel.: (11) 3034 3600 – www.casadopsicologo.com.br

PsychCorp

© 2003 by Harcourt Assessment, Inc.
All rights reserved.

Protocolo de Registro

Perfil dos Pontos Ponderados dos Subtestes

	Compreensão Verbal					Organização Perceptual				Memória Operacional			Velocidade de Processamento		
	SM	VC	CO	(IN)	(RP)	CB	CN	RM	(CF)	DG	SNL	(AR)	CD	PS	(CA)
19	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
18	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
17	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
16	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
14	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
13	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
12	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
11	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
10	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
9	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
8	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
7	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
6	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
2	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Perfil dos Pontos Compostos

	ICV	IOP	IMO	IVP	QIT
160					
150					
140					
130					
120					
110					
100					
90					
80					
70					
60					
50					
40					

Anexos I – Matrizes Progressivas Coloridas

MATRIZES PROGRESSIVAS COLORIDAS

Escala Especial
Séries A, Ab, B
J. C. RAVEN

FOLHA DE RESPOSTAS

Nome:_____ Sexo:_____ Data de Aplicação:_____

Escola:_____ Data de Nascimento:_____

Série:_____ Período:_____ Idade:____a_____m_____

Examinador:_____ Revisor:_____ Forma de Aplicação:_____

A			Ab			B		
1			1			1		
2			2			2		
3			3			3		
4			4			4		
5			5			5		
6			6			6		
7			7			7		
8			8			8		
9			9			9		
10			10			10		
11			11			11		
12			12			12		
Σ A			Σ Ab			Σ B		
Consist.			Consist.			Consist.		
Discrep.			Discrep.			Discrep.		

Σ	Percentil	Classif.
Início	Fim	Duração

Obs.:_____

Copyright © 1976 by J. C. Raven
Copyright © 1992 by Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia Ltda.
Rua Comendador Norberto Jorge, 30 - Brooklin
04602-020 - São Paulo - SP
Fone/Fax: 11 5543-4592

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, para qualquer finalidade, sem autorização expressas dos editores.

CENTRO EDITOR DE TESTES E PESQUISAS EM PSICOLOGIA

Anexos J – Figuras de Rey

REY TESTE DE CÓPIA E DE REPRODUÇÃO DE MEMÓRIA DE FIGURAS GEOMÉTRICAS COMPLEXAS — **FICHA DE ANOTAÇÃO** — **Figura A**

Nome: _____

Data de Nascimento: _____/_____/_____ (Dia / Mês / Ano) Local de Nascimento: _____/_____/_____ (Cidade / Estado / País)

Idade: _____ Sexo: M ( ) F ( ) Escolaridade: _____ CPF: _____

Curso/Série: _____ Escola/Instituição: _____ Públ. ( ) Priv. ( )

Data da Aplicação: _____/_____/_____ (Dia / Mês / Ano) Aplicador: _____

Autorizo uso sigiloso em pesquisa: _____ (Assinatura)

CRITÉRIOS DE PONTUAÇÃO		
PONTOS	PRECISÃO	LOCALIZAÇÃO
2	Boa	Boa
1	Boa	Ruim
1	Ruim	Boa
0,5	Ruim, reconhecível	Ruim
0	Ruim, irreconhecível	Ruim

ELEMENTOS	CÓPIA	MEMÓRIA
1. Cruz exterior, ângulo superior esquerdo		
2. Retângulo grande, armação da figura		
3. Cruz de Santo André formada pelas duas diagonais do retângulo grande		
4. Mediatriz horizontal do retângulo grande 2.		
5. Mediatriz vertical do retângulo grande 2.		
6. Retângulo pequeno em retângulo grande		
7. Segmento pequeno sobre retângulo 6.		
8. 4 linhas paralelas no triângulo superior esquerdo		
9. Triângulo retângulo sobre retângulo grande (à direita)		
10. Linha pequena perpendicular em quadrante superior direito		
11. Círculo com três pontos em quadrante superior direito		
12. 5 linhas pequenas paralelas em quadrante inferior direito		
13. Dois lados externos do triângulo isósceles da direita		
14. Losango pequeno no vértice externo do triângulo 13		
15. Segmento vertical no interior do triângulo 13		
16. Prolongamento da mediatriz horizontal, altura do triângulo 13		
17. Cruz no extremo inferior do retângulo 2		
18. Quadrado e diagonal no extremo inferior esquerdo		

TIPO DE CÓPIA: _____

OBSERVAÇÕES: _____

TOTAL		
PERCENTIL		
TEMPO (em minutos)		
PERCENTIL		

Figuras Complexas de Rey
Copyright Teresinha Rey,
Route de Villette, CH - 1231
Conges - Genève - Suiça

© 2010 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Rua Simão Álvares, 1020 – Pinheiros – São Paulo/SP – Brasil
CEP 05417-020 – Tel.: (11) 3034 3600 – www.casadopsicologo.com.br

A presente Ficha de Anotação é impressa em cores.
Caso desconfie de sua autenticidade, ligue para (11) 3034-3600.

Anexos K – H T P – Protocolo de Interpretação

Casa - Árvore - Pessoa

TÉCNICA PROJETIVA DE DESENHO

H-T-P

Protocolo de Interpretação

Nome: _____ Data: ___/___/___

Sexo: ( ) Masculino / ( ) Feminino Idade:____ Escolaridade: _____

Fonte do Encaminhamento: _____

Motivo do Encaminhamento: _____

Examinador _____ Lápis ☐ Cor ☐

Observações Gerais

Casa: Tempo para começar o desenho (Latência): ___ Tempo para completar o desenho: ___

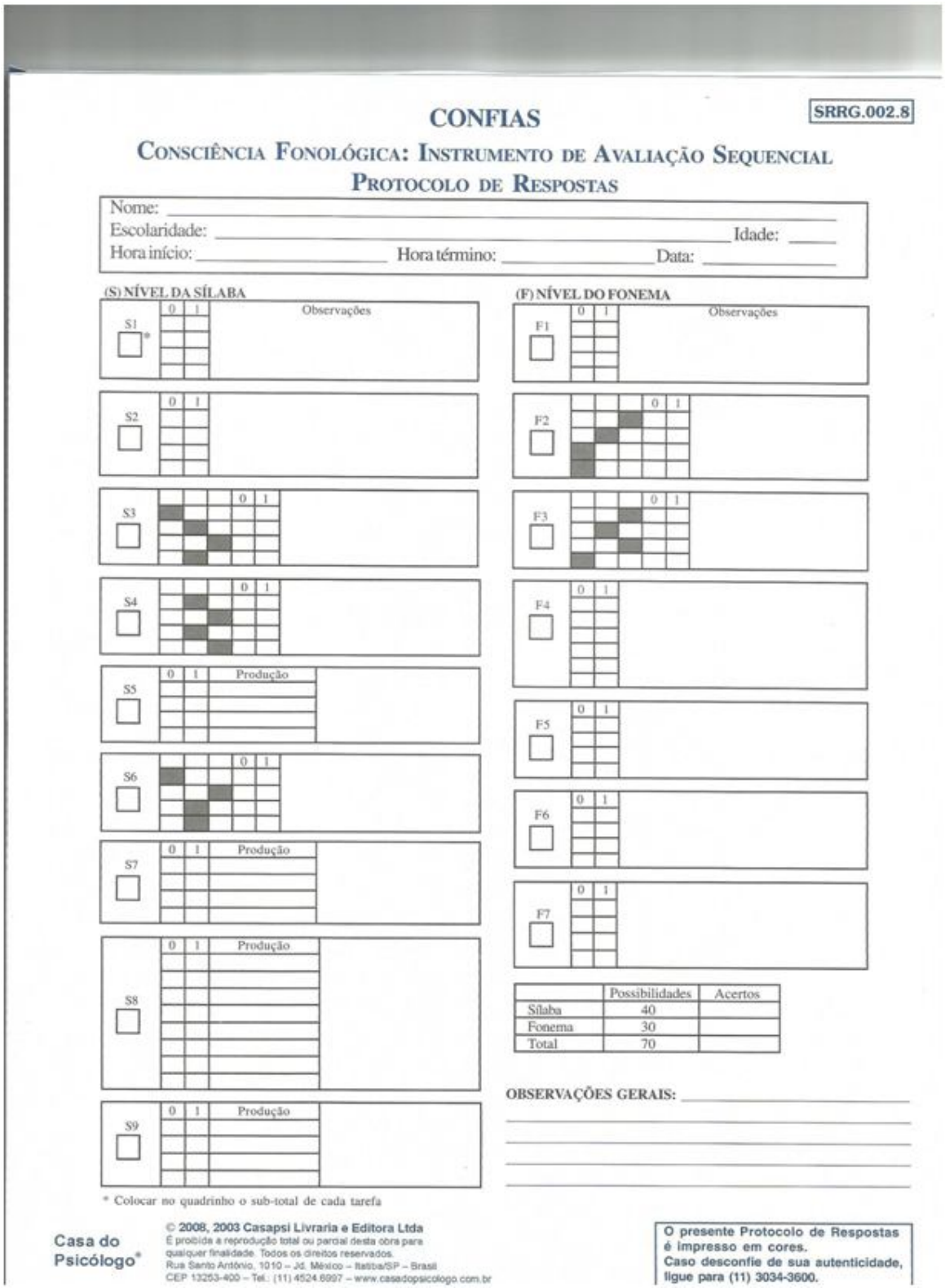
Árvore: Tempo para começar o desenho (Latência): ___ Tempo para completar o desenho: ___

Pessoa: Tempo para começar o desenho (Latência): ___ Tempo para completar o desenho: ___

VETOR
EDITORA PSICO-PEDAGÓGICA LTDA.
RUA CUBATÃO, 48 - CEP 04013-000 - SP
Tel: (11) 3146-0333/3283-5922 Fax: 3146-0340
www.vetoreditora.com.br vendas@vetoreditora.com.br

© 2002 - Vetor Editora Psico-Pedagógica Ltda.
© 1992 - Western Psychological Services
É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por qualquer meio existente e para qualquer finalidade, sem autorização por escrito dos editores.

Anexos L – CONFIAS



CONFIAS

SRRG.002.8

Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial

Protocolo de Respostas

Nome: _____

Escolaridade: _____ Idade: _____

Hora início: _____ Hora término: _____ Data: _____

(S) NÍVEL DA SÍLABA

		0	1	Observações
S1	*			
S2				
S3				
S4				
S5				Produção
S6				
S7				Produção
S8				Produção
S9				Produção

(F) NÍVEL DO FONEMA

	0	1	Observações
F1			
F2			
F3			
F4			
F5			
F6			
F7			

	Possibilidades	Acertos
Sílaba	40	
Fonema	30	
Total	70	

OBSERVAÇÕES GERAIS: _____

* Colocar no quadrinho o sub-total de cada tarefa

Casa do Psicólogo®

© 2008, 2003 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Rua Santo Antônio, 1010 – Jd. México – Itatiba/SP – Brasil
CEP 13253-400 – Tel.: (11) 4524.6997 – www.casadopsicologo.com.br

O presente Protocolo de Respostas é impresso em cores.
Caso desconfie de sua autenticidade, ligue para (11) 3034-3600.

ANEXO M - ANAMNESE

1. Nome da criança_____
   Idade: _____ Data de nascimento: _____Sexo: _____

   Escola que frequenta:_____

   Nome do pai:_____Idade_____

   Profissão:_____Escolaridade_____

   Nome da mãe ou responsável:_____

   Idade _____ Profissão:_____Escolaridade_____

   Nº de filhos, sexo e escolaridade de cada um:

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

   Algum filho adotivo?_____

   Quais as condições da família durante a gravidez:

   Saúde: _____

   Econômica: _____

   Emocional: - mãe _____

   - pai _____

   - filhos: _____

   Relacionamento do casal:_____

   A gravidez alterou algum plano feito anteriormente pela família?_____

   Existia algum pensamento ruim em relação à mãe ou a algum fato durante a gravidez? Qual?_____

   Em relação ao parto?_____

   Qual foi a duração do trabalho de parto?_____

   Rompeu a bolsa antes do nascimento?_____

   O parto foi: Natural_____ Fórceps_____ Cesariana _____

Chorou ao nascer: sim ____ não ____

Ficou roxa _____

Precisou oxigênio?_____

Teve icterícia?_____

Como a mãe reagiu ao nascimento do filho?_____

_____
_____

E o pai?_____

Como foi a reação da mãe ao receber o filho para a primeira mamada?

_____
_____

Houve dificuldades nos primeiros cuidados com a criança?

_____

Dormiu no quarto dos pais? Por quanto tempo e por quê?

_____
_____

Por quanto tempo após o parto foi amamentada?

_____
_____

Como foi para a criança deixar de mamar no seio?

_____
_____Tomou mamadeira e até quando?_____

Quando bebê dormia bem?_____

Hoje dorme bem?_____

Com que idade sustentou a cabeça?_____

Com que idade sentou?_____

Com que idade engatinhou?_____

Com que idade andou?_____

Quando falou as primeiras palavras?_____

Falou ou fala corretamente?_____

Trocava ou troca letras?_____

Gaguejou ou gagueja?_____

Os pais tinham hábito de conversar com a criança, mesmo quando ela não falava?_____

_____

Falavam naturalmente ou usavam a linguagem infantil?

_____

Depois de aprender a falar, não o fez em alguma ocasião? Por quê?_____

_____

_____

Quando começou a frequentar a escola?_____

Como se adaptou a escola?_____

_____

Quem costumava levá-lo (a) à escola?_____

Houve alguma dificuldade em relação à aprendizagem?_____

Que tipo?_____

Em que ano?_____

Vai bem na escola?_____

Gosta da professora?_____

Tem dificuldades em:

Matemática ? _____ Que tipo?_____

Português?_____ Na leitura?_____

Na escrita?_____

Outras matérias?_____ Quais?_____

É inquieta na sala de aula?_____

Briga com os amigos?_____

Na escola, mantém-se isolada de outras crianças?_____

Foi reprovada alguma vez?_____Quando?_____

Por quê?_____

Trocou de escola?_____ Por quê?_____

Como os pais reagem quando tira notas baixas?_____
_____

Alguém auxilia a criança nos estudos?_____

Quais as doenças que já teve, com que idade e qual a gravidade?_____

_____

Sofreu algum tipo de cirurgia?_____ Qual?_____

Com que idade?_____ Teve convulsão?_____Idade_____

Descreva_____
_____

A convulsão apareceu após febre alta?_____

Teve desmaios?_____ Quando?_____

Situação familiar:

Moram com algum parente?_____

Por quê?_____

Algum filho mora com outras pessoas?_____

Quem trabalha na casa?_____

Qual a renda mensal familiar?_____

Sentem-se satisfeitos no trabalho?_____

Religião_____Os filhos participam?_____

Pai estuda atualmente?_____ Por quê?_____

E a mãe?_____ Por quê?_____

Quais os hábitos da família? Marque com um X

- o Assistem à TV
- o Leem revistas

- o Leem livros
- o Leem jornais
- o Leem para as crianças
- o Leem com as crianças
- o Ouvem músicas
- o Frequentam cinemas
- o Frequentam teatros

Qual a expectativa com relação à escolaridade dos filhos?_____

_____
_____

Como perceberam que seu filho tinha dificuldade na aprendizagem?_____
_____

Como se sentiram ao perceber e que atitude tomaram?_____

_____
_____
_____

Participam das reuniões na escola?_____ Com que frequência?_____

_____

Como definiria a sua relação com a escola e com a professora de seu filho?

_____
_____
_____

Como seu filho se sente diferente? De que jeito?_____

_____

Você percebe que ele se esforça para fazer as tarefas ou desiste facilmente?

_____
_____

Ele pede ajuda sempre que precisa?_____

Que outros recursos procuraram, marque com um X:

- o Pediatra Neurologista Psiquiatra Fonoaudióloga
- o Psicóloga Psicopedagoga Reforço escolar

Seu filho toma remédios controlados?_____ Qual o nome?_____

_____

Há quanto tempo e quem receitou?_____

_____

Há mais alguém na família que tenha problema de saúde?_____

Que tipo?_____

Há alguém viciado na família?_____Quem?_____

Em: ( ) Álcool ( ) Fumo ( ) Drogas

ANEXOS N – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORAS

1. **Dados Sóciodemográficos**

Nome (Iniciais):_____ Idade_____ Sexo: _____

Escolaridade: _____ _____

Nome da Escola _____

2. **Queixa**

Motivo da indicação da criança _____

_____

3. **Roteiro da Entrevista**

1. Como você classifica o desempenho em sala de aula de seu aluno:

( ) Ótimo Bom ( ) ( ) Regular ( ) Péssimo

2. Como você classifica o grau do estado emocional da criança tendo em vista seu desempenho em sala de aula:

Autoestima ( ) baixa ( ) alta ( ) regular
Ansiedade ( ) baixa ( ) alta ( ) regular
Indiferença ( ) baixa ( ) alta ( ) regular

3. Como você classifica o seu temperamento emocional atualmente¿

Grau

( ) Introvertido ( ) acentuado ( ) muito acentuado
( ) Depressivo ( ) acentuado ( ) muito acentuado
( ) Extrovertido ( ) acentuado ( ) muito acentuado

4. Em relação ao humor como você o percebe no seu dia a dia na escola?

( ) Bem humorado ( ) Mal humorado ( ) Desafiador ( ) Briguento ( ) Indiferente

5. Como tem sido o apoio familiar?

( ) Presente ( ) Ausente ( ) Indiferente

6. Como classifica a relação entre você e a mãe e ou responsável da criança sujeito:

Ótima ( ) Boa ( ) Razoável ( ) Péssima ( ) Indiferente ( )

7. A aprendizagem está intimamente relacionada à intencionalidade e ao modo pela qual a informação chega ao aluno. Tendo em vista este ponto de vista, como classifica esta situação:

a) Qualidade de Ensino Boa ( ) Média ( ) Fraca ( )
b) Adequada à situação Sim ( ) Não ( ) Talvez ( )
c) O fracasso é atribuído: Sistema Escolar ( ) Sistema Familiar ( ) À criança ( )

8. Você considera que a relação mãe ou responsável\professora é importante para melhorar o desempenho escolar da criança com dificuldade de aprendizagem específica – DAE?_____

_____
_____
_____

9.O fato de seu aluno não conseguir alcançar sucesso na aprendizagem em sala de aula a incomoda? Por quê? _____

_____
_____

10. Você considera que a dificuldade de aprendizagem específica desta criança pode estar relacionada a determinantes:
( ) Sociais ( ) da escola ( ) do aluno ( ) da família ( ) culturais